

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA PSICOLOGÍA**

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**FACTORES SOCIOCULTURALES Y COMPETENCIA PARA
LA LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESCOLARES**

Autora: Miren De Tejada Lagonell
Trabajo que se presenta para optar al
grado de Doctor en Psicología

Tutora
Dra. Cristina Otálora Montenegro

La amistad es uno de los hilos con los
que se teje la felicidad en el ciclo de la vida.
A Ydania Márquez

RECONOCIMIENTOS

Toda obra surge de un proceso creador, pero sin perder su singularidad, originalidad y condición de inédita, es producto también de un trabajo en colectivo a través del cual el autor recibe los principales aportes que le permiten concebirla, erigirla y conducirla a su fin.

Es así como alrededor de ella se conforma un equipo, que bajo la premisa de una actividad colaborativa, aportan para su construcción final; ello es el caso de este trabajo que se presenta ante la comunidad científica universitaria. Por ello van mis palabras de reconocimiento:

- ✘ Al Comité Académico del Doctorado en Psicología, y muy especialmente a mi tutora Dra. Cristina Otálora Montenegro por su acompañamiento durante los últimos cinco años y fundamentalmente por su calidad humana y profesional.
- ✘ A todos los niños y niñas participantes en esta investigación quienes mostraron sus vivencias en torno al hecho de la lectura y permitieron con su ingenuidad, entusiasmo y bondad infinita, dar a conocer el mundo que les rodea como pequeños lectores que se inician en un país no lector.
- ✘ Al cuerpo directivo y docente de la escuela que abrió sus puertas para la realización de ésta investigación, muy especialmente a su director de entonces, Prof. Alejandro Galindo y a las maestras Profesoras Mérida Peña y Rosa Esther Chacón.
- ✘ A los Profesores y maestros naturales Carlos Díaz, Mireya Morales, Jesús Ruiz y Lurys Bastardo quienes sirvieron de acompañantes en el

proceso de recolección de los datos, con alto sentido de compromiso, responsabilidad y solidaridad.

- ✘ A la Dra. América González de Tineo, por sus aportes en la evaluación antropométrica nutricional y su presencia en los últimos veintisiete años, período en el cual hemos andado por los senderos de la medicina, de la música, compartido experiencias, enfrentado retos y soñado con un país mejor.
- ✘ Al colega y ahora amigo, Lic. Raúl Ibarra no sólo por su agudeza para la revisión estadística de los datos, sino además por su compromiso con la investigación generado a partir de un sin número de horas de discusión.
- ✘ A Evelina Tineo por su capacidad crítica para orientar, de manera permanente, las principales controversias generadas durante la actividad investigativa y sobre todo por ayudar a pensar.
- ✘ A mis amigas del doctorado Mariana Farías, Isabel Pérez, Paula Goncalves, Agueda Pérez y Cecira Briceño, compañeras de ruta para la discusión académica posterior a los seminarios de los lunes; definitivamente el efecto sinérgico del grupo ayuda a avanzar cual si fuéramos gansos en vuelo.
- ✘ Al Fondo para el desarrollo de la Investigación (FONDEIN) y al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, instancia a través de la cual se logró el financiamiento de la presente investigación.
- ✘ Al Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Unidad de Investigación a la cual estoy adscrita y que sirvió de apoyo científico y administrativo.
- ✘ A mi familia por su paciencia y tolerancia al ceder sus espacios afectivos y convivenciales para mi producción intelectual.

ÍNDICE GENERAL

| | Página |
|---|--------|
| DEDICATORIA..... | ii |
| RECONOCIMIENTOS | iii |
| ÍNDICE GENERAL..... | v |
| INDICE DE CUADROS..... | xi |
| INDICE DE GRÁFICOS..... | xv |
| ÍNDICE DE ANEXOS..... | xix |
| RESUMEN..... | xxiii |
| PREFACIO..... | xxv |
| INTRODUCCIÓN..... | 28 |
| SECCIÓN I | |
| I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 33 |
| I.1 Situación del rendimiento en el sistema educativo de Venezuela..... | 34 |
| I.2 El problema de la lectura en la 1º Etapa del sistema educativo venezolano..... | 36 |
| I.3 Los estudios del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) sobre desempeño en lectura..... | 38 |
| I.4 La lectura como un proceso complejo..... | 39 |
| Objetivos..... | 43 |
| SECCIÓN II | |
| MARCO TEÓRICO REFERENCIAL..... | 47 |
| II.1 EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LEV VIGOTSKY..... | 47 |
| II.1.1 Conceptos básicos..... | 49 |
| II.1.1.1 La actividad..... | 49 |
| II.1.1.2 La mediación..... | 51 |
| II.1.1.3 La internalización..... | 54 |
| II.1.1.4 Ley genética cultural..... | 55 |
| II.1.1.5 Zona de desarrollo próximo..... | 56 |
| II.1.1.6 Situación social del desarrollo..... | 59 |
| II.1.2 El enfoque sociocultural de Lev Vigotsky y la lectura..... | 62 |
| II.1.3 Algunas factores asociados al desempeño en la lectura..... | 70 |
| II.1.4 Investigaciones sobre lectura en el marco del enfoque sociocultural..... | 77 |

| | |
|--|-----|
| II.2 LA LECTURA..... | 82 |
| II.2.1 La lectura como actividad psicosociolingüística..... | 82 |
| II.2.2 ¿Qué es leer?..... | 86 |
| II.2.2.1 Alfabetizar, leer y comprender el mundo en que se vive..... | 87 |
| II.2.2.1.1 Competencias básicas..... | 88 |
| II.2.2.1.2 Competencia de la lectura..... | 89 |
| II.2.2.1.3 Competencia para la lectura en el currículo venezolano de 1997..... | 91 |
| II.2.2.1.4 El lector, el texto y el contexto durante el proceso de la lectura..... | 95 |
| II.3 FACTORES SOCIOCULTURALES..... | 99 |
| II.3.1 ¿Qué se entiende por sociocultural?..... | 99 |
| II.3.2 La dimensión afectiva en el contexto sociocultural..... | 102 |
| II.3.2.1 El concepto de autoestima y otros conceptos afines | 104 |
| II.3.2.1.1 El autoconcepto y su relación con la autoestima..... | 104 |
| II.3.2.1.2 La autoestima: evaluación positiva del Yo y fuerza propulsora de cambios..... | 105 |
| II.3.2.1.3 Autoestima y autodeterminación..... | 105 |
| II.3.2.2 Desarrollo evolutivo de la autoestima..... | 108 |
| II.3.2.3 Dimensiones de la autoestima y su evaluación..... | 109 |
| II.3.2.4 La autoestima en la escuela..... | 111 |
| II.3.2.5 Autoestima y rendimiento académico..... | 117 |
| II.3.3 La dimensión cognitiva en el contexto sociocultural..... | 119 |
| II.3.3.1 La importancia del hogar y de los padres en la competencia para la lectura..... | 123 |
| II.3.4 La dimensión nutricional en el contexto sociocultural.... | 126 |
| II.3.4.1 La malnutrición por déficit y la competencia para la lectura..... | 128 |
| II.3.4.2 Factores vinculados con el desarrollo psicológico humano en el marco del enfoque sociocultural..... | 132 |

SECCIÓN III

| | |
|--|-----|
| MARCO METODOLÓGICO..... | 135 |
| III.1 Hipótesis..... | 136 |
| III.2 Tipo y diseño de la investigación..... | 136 |
| III.2.1 Tipo de investigación..... | 136 |
| III.2.2 Diseño de investigación..... | 138 |
| III.3 Definición de variables..... | 138 |
| III.3.1 Variable dependiente: Competencia para la lectura... | 138 |
| III.3.2 Variable independiente: Factores socioculturales..... | 139 |
| III.3.2.1 Dimensión afectiva..... | 139 |
| III.3.2.2 Dimensión cognitiva..... | 140 |
| III.3.2.3 Dimensión nutricional..... | 140 |
| III.4 Población y muestra..... | 140 |
| III.4.1 Población..... | 140 |
| III.4.2 Muestra..... | 141 |
| III.5 Instrumentos y materiales..... | 143 |
| III.5.1 Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento)..... | 144 |
| III.5.2 Factores socioculturales..... | 153 |
| III.5.2.1 Dimensión afectiva: Escala para la evaluación de la autoestima..... | 153 |
| III.5.2.2 Dimensión cognitiva: Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar..... | 156 |
| III.5.2.3 Dimensión nutricional: Evaluación Antropométrica Nutricional..... | 161 |
| III.6 Procedimiento..... | 161 |
| III.6.1 Escogencia de la Unidad Educativa..... | 161 |
| III.6.3 Ingreso a las aulas..... | 162 |
| III.6.4 Aplicación de los instrumentos..... | 163 |
| SECCIÓN IV | |
| PRESENTACIÓN DE RESULTADOS..... | 167 |
| IV.1 Análisis univariante..... | 169 |

| | |
|---|-----|
| IV.1.1 Competencia para la lectura..... | 169 |
| IV.1.1.1 En relación con los puntajes obtenidos..... | 169 |
| IV.1.1.1.1 1º grado..... | 169 |
| IV.1.1.1.2 2º grado..... | 171 |
| IV.1.1.1.3 3º grado..... | 174 |
| IV.1.1.2 En relación con las habilidades evaluadas..... | 177 |
| IV.1.2 Autoestima..... | 179 |
| IV.1.2.1 1º grado..... | 179 |
| IV.1.2.2 2º grado..... | 181 |
| IV.1.2.3 3º grado..... | 183 |
| IV.1.3 Estimulación cognitiva en el hogar..... | 188 |
| IV.1.3.1 En relación con los puntajes obtenidos..... | 188 |
| IV.1.3.1.1 1º grado..... | 188 |
| IV.1.3.1.2 2º grado..... | 189 |
| IV.1.3.1.3 3º grado..... | 191 |
| IV.1.3.2 En relación con las actividades evaluadas..... | 195 |
| IV.1.3.2.1 1º grado..... | 195 |
| IV.1.3.2.2 2º grado..... | 196 |
| IV.1.3.2.3 3º grado..... | 196 |
| IV.1.3.2.4 Grupo total..... | 197 |
| IV.1.4 Evaluación antropométrica nutricional..... | 198 |
| IV.1.4 .1 1º Grado..... | 199 |
| IV.1.4 .2 2º Grado..... | 199 |
| IV.1.4 .3 3º Grado..... | 200 |
| IV.1.5 Perfil descriptivo de los grupos evaluados..... | 200 |
| IV.1.5.1 1º Grado..... | 201 |
| IV.1.5.2 2º Grado..... | 201 |
| IV.1.5 .3 3º Grado..... | 202 |
| IV.2 Análisis multivariante..... | 203 |
| IV.2.1 Análisis bivariante..... | 204 |

| | |
|---|-----|
| IV.2.1.1 Competencia para la lectura y autoestima..... | 205 |
| IV.2.1.1.1 1º Grado..... | 205 |
| IV.2.1.1.2 2º Grado..... | 206 |
| IV.2.1.1.3 3º Grado..... | 206 |
| IV.2.1.1.4 Grupo total..... | 207 |
| IV.2.1.2 Competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar..... | 209 |
| IV.2.1.2.1 1º Grado..... | 209 |
| IV.2.1.2.2 2º Grado..... | 210 |
| IV.2.1.2.3 3º Grado..... | 210 |
| IV.2.1.2.4 Grupo total..... | 211 |
| IV.2.1.3 Competencia para la lectura y antropometría nutricional..... | 212 |
| IV.2.2 Análisis de regresión múltiple..... | 214 |
| SECCIÓN V | |
| DISCUSIÓN..... | 219 |
| V.1 Discusión del análisis univariante..... | 220 |
| V.1.1 Competencia para la lectura..... | 221 |
| V.1.2 Factores socioculturales..... | 227 |
| V.1.2.1 Autoestima..... | 227 |
| V.1.2.2 Estimulación cognitiva en el hogar..... | 229 |
| V.1.2.3 Estado nutricional..... | 232 |
| V.1.2.4 Otros factores implícitos..... | 235 |
| V.1.2.4.1 Nivel socioeconómico..... | 235 |
| V.1.2.4.2 Nivel de escolaridad materna..... | 238 |
| V.1.2.5 Síntesis de los factores socioculturales..... | 240 |
| V.2 Discusión del análisis multivariante..... | 245 |
| V.2.1 Relaciones bivariantes..... | 245 |
| V.2.1.1 Competencia para la lectura y autoestima..... | 245 |
| V.2.1.2 Competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar..... | 251 |
| V.2.1.3 Competencia para la lectura y Estado nutricional..... | 258 |
| V.2.2 Análisis de regresión múltiple..... | 261 |
| SECCIÓN VI | |
| CONCLUSIONES..... | 273 |
| Sección VII | |
| RECOMENDACIONES..... | 282 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 287 |
| ANEXOS..... | 302 |

ÍNDICE DE CUADROS

| Cuadro N° | NOMBRE | Página |
|-----------|---|--------|
| 1 | Distribución de la población según nivel de escolaridad..... | 141 |
| 2 | Frecuencia de participantes según parentesco..... | 307 |
| 3 | Nivel de escolaridad de los padres participantes..... | 307 |
| 4 | Característica de los participantes en la prueba definitiva según ocupación | 308 |
| 5 | Características descriptivas de la muestra..... | 142 |
| 6 | Cuadro resumen de instrumentos y materiales utilizados en recolección de datos..... | 309 |
| 7 | Procesos y habilidades cognitivas para la determinación de la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento). 1° Grado..... | 150 |
| 8 | Procesos y habilidades cognitivas para la determinación de la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento). 2° Grado..... | 151 |
| 9 | Procesos, habilidades cognitivas y actividades para la determinación de la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento). 3° Grado..... | 152 |
| 10 | Propiedades técnicas de las pruebas de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de la 1° Etapa de Educación Básica..... | 153 |
| 11 | Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas en edad escolar. Análisis descriptivo de la prueba piloto..... | 367 |
| 12 | Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. Características de los participantes en la prueba piloto. Nivel de escolaridad..... | 375 |

| | | |
|----|--|-----|
| 13 | Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. Características de los participantes en la prueba piloto. Ocupación..... | 376 |
| 14 | Escala para la estimulación cognitiva en el hogar. Análisis descriptivo de la prueba piloto..... | 376 |
| 15 | Estadísticos descriptivos de la prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 1° grado de Educación Básica..... | 169 |
| 16 | Estadísticos descriptivos de la prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 2° grado de Educación Básica..... | 172 |
| 17 | Estadísticos descriptivos de la prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 3° grado de Educación Básica..... | 175 |
| 18 | Habilidades de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento) en escolares de la 1° Etapa de Educación Básica, expresada en porcentaje, según nivel de escolaridad..... | 178 |
| 19 | Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la 1° Etapa de Educación Básica. 1° grado | 180 |
| 20 | Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la 1° Etapa de Educación Básica. 2° grado | 182 |
| 21 | Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la 1° Etapa de Educación Básica. 3° grado | 184 |
| 22 | Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la 1° Etapa de Educación Básica. Todo el grupo | 185 |
| 23 | Resumen de los puntajes obtenidos en la Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la 1° Etapa de Educación Básica, por nivel de escolaridad y grupo total | 187 |

| | | |
|----|---|-----|
| 24 | Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 1º grado | 188 |
| 25 | Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva va en el hogar. 2º grado | 190 |
| 26 | Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la Estimulación cognitiva en el hogar. 3º grado..... | 191 |
| 27 | Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la Estimulación cognitiva en el Hogar. Grupo total..... | 192 |
| 28 | Resumen de la composición del puntaje en Ecohogar, por nivel de escolaridad y grupo total..... | 194 |
| 29 | Análisis descriptivo de los ítemes de Ecohogar..... | 416 |
| 30 | Síntesis de las principales actividades evaluadas por Ecohogar para el Grupo Total. | 198 |
| 31 | Síntesis de las principales actividades evaluadas por Ecohogar, según nivel de escolaridad | 420 |
| 32 | Diagnóstico antropométrico nutricional. Escolares de 1º grado..... | 199 |
| 33 | Diagnóstico antropométrico nutricional. Escolares de 2º grado..... | 199 |
| 34 | Diagnóstico antropométrico nutricional. Escolares de 3º grado..... | 200 |
| 35 | Diagnóstico antropométrico nutricional. Grupo total..... | 200 |
| 36 | Características descriptivas de las variables de estudio, organizadas por dimensiones. Grupo Total..... | 203 |
| 37 | Correlaciones entre las variables competencia para la lectura y autoestima, según dimensión de la prueba y puntaje total. 1º grado..... | 205 |
| 38 | Correlaciones entre las variables competencia para la lectura y autoestima, según dimensión de la prueba y puntaje total. 2º grado..... | 206 |

| | | |
|----|--|-----|
| 39 | Correlaciones entre las variables competencia para la lectura y autoestima, según dimensión de la prueba y puntaje total. 3° grado..... | 206 |
| 40 | Correlaciones entre las variables competencia para la lectura y autoestima, según dimensión de la prueba y puntaje total. Grupo Total..... | 207 |
| 41 | Resumen de correlaciones entre las variables competencia para la lectura y autoestima, según dimensión de la prueba y puntaje total..... | 208 |
| 42 | Correlaciones entre las variables competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar, según grupo de actividades y puntaje total. 1° grado..... | 209 |
| 43 | Correlaciones entre las variables competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar, según grupo de actividades y puntaje total. 2° grado..... | 210 |
| 44 | Correlaciones entre las variables competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar, según grupo de actividades y puntaje total. Grupo Total..... | 211 |
| 45 | Resumen de correlaciones entre las variables competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar, según actividades de la prueba y puntaje total..... | 211 |
| 46 | Resumen de correlaciones entre la variable competencia para la lectura y los indicadores de las dimensiones de factores socioculturales, por nivel de escolaridad y para el grupo total..... | 213 |
| 47 | Resumen estadístico de los residuos del modelo de regresión..... | 434 |
| 48 | Resumen de análisis de regresión múltiple para las variables que predicen la competencia para la lectura..... | 216 |
| 49 | Análisis de Regresión múltiple para las variables que predicen la competencia para la lectura. Coeficientes no estandarizados..... | 218 |
| 50 | Resumen de estadísticas nutricionales según SISVAN del INN (2008) y de las encontradas en ésta investigación..... | 439 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| GRÁFICO N° | | Página |
|------------|---|--------|
| 1 | Dimensiones de los factores socioculturales y su asociación con competencia para la lectura..... | 30 |
| 2 | Relaciones entre lo cognitivo y lo afectivo en el enfoque sociocultural..... | 42 |
| 3 | Ley genética cultural..... | 56 |
| 4 | Zona de desarrollo próximo..... | 57 |
| 5 | Situación social de desarrollo..... | 61 |
| 6 | Aprendizaje de la lectura según enfoque Vigotskyano..... | 67 |
| 7 | Manifestaciones de la lengua..... | 84 |
| 8 | Ciclo de crecimiento psicológico..... | 107 |
| 9 | Nivel de escolaridad materna y desarrollo infantil..... | 124 |
| 10 | Gráfico de Tallo y Hoja. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 1° grado de Educación Básica. Distribución de los puntajes originales..... | 170 |
| 11 | Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Prueba para la competencia para la lectura 1° grado..... | 171 |
| 12 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 1° grado de Educación Básica..... | 384 |
| 13 | Gráfico de Tallo y Hoja. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 2° grado de Educación Básica. Distribución de los puntajes originales..... | 173 |
| 14 | Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Prueba para la evaluación de | |

| | | |
|----|--|-----|
| | competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 2º grado de Educación Básica..... | 174 |
| 15 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 2º grado de Educación Básica..... | 385 |
| 16 | Gráfico de Tallo y Hoja. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 3º grado de Educación Básica. Distribución de los puntajes originales..... | 176 |
| 17 | Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 3º grado de Educación Básica..... | 177 |
| 18 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 3º grado de Educación Básica..... | 386 |
| 19 | Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para escolares de la 1º Etapa de Educación Básica. 1º grado..... | 181 |
| 20 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para escolares de la 1º Etapa de Educación Básica. 1º grado..... | 408 |
| 21 | Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para escolares de la 1º Etapa de Educación Básica. 2º grado..... | 183 |
| 22 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la Evaluación de la autoestima para escolares de la 1º Etapa de Educación Básica. 2º grado..... | 409 |

| | | |
|----|---|-----|
| 23 | Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para escolares de la 1º Etapa de Educación Básica. 3º grado..... | 185 |
| 24 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para escolares de la 1º Etapa de Educación Básica. 3º grado..... | 410 |
| 25 | Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para escolares de la 1º Etapa de Educación Básica. Grupo total..... | 186 |
| 26 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para escolares de la 1º Etapa de Educación Básica. Grupo Total. | 411 |
| 27 | Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 1º grado..... | 189 |
| 28 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 1º grado..... | 412 |
| 29 | Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 2º grado..... | 190 |
| 30 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 2º grado..... | 413 |
| 31 | Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 3º grado..... | 191 |
| 32 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la Evaluación de la Estimulación cognitiva en el Hogar. 3º grado..... | 414 |
| 33 | Histograma con la distribución de los puntajes | |

| | | |
|----|--|-----|
| | originales y tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. Grupo total..... | 193 |
| 34 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. Grupo total..... | 415 |
| 35 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Variables Antropométricas: peso, talla y circunferencia de brazo izquierdo (CBI)..... | 433 |
| 36 | Histograma de los residuos estandarizados. Modelo de regresión múltiple para las variables que predicen la competencia para la lectura..... | 434 |
| 37 | Gráfico normalizado de los residuos estandarizados. Modelo de Regresión múltiple para las variables que predicen la competencia para la lectura..... | 434 |
| 38 | Gráficos de dispersión de los residuos del modelo de regresión..... | 435 |
| 39 | Gráfico de dispersión entre las variables competencia para la lectura y autoestima. Grupo total..... | 436 |
| 40 | Gráfico de dispersión entre las variables competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar. Grupo total..... | 436 |
| 41 | Gráfico de dispersión entre las variables competencia para la lectura y antropométrica: peso. Grupo total..... | 437 |
| 42 | Gráfico de dispersión entre las variables competencia para la lectura y antropométrica: talla. Grupo total. | 437 |
| 44 | Gráfico de Venn: asociación de variables con competencia para la lectura..... | 281 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| ANEXO N° | | Página |
|----------|--|--------|
| 1 | Autorización..... | 306 |
| 2 | Características de los padres participantes..... | 307 |
| 3 | Cuadro resumen de instrumentos y materiales utilizados en recolección de datos..... | 309 |
| 4 | Criterios aplicados para la construcción de los instrumentos utilizados en la investigación..... | 310 |
| 5 | Pilotaje de pruebas de competencia para la lectura, por nivel de escolaridad..... | 313 |
| 6 | Cuentos y pruebas de competencia para la lectura, por nivel de escolaridad..... | 315 |
| 7 | Plantilla de corrección prueba de competencia para la lectura. 1° grado..... | 345 |
| 8 | Análisis de confiabilidad prueba de competencia para la lectura. 1° grado..... | 348 |
| 9 | Varianza total prueba de competencia para la lectura. 1° grado..... | 349 |
| 10 | Matriz de componentes principales. Prueba de competencia para la lectura. 1° grado..... | 350 |
| 11 | Plantilla de corrección prueba de competencia para la lectura. 2° grado..... | 351 |
| 12 | Análisis de confiabilidad prueba de competencia para la lectura. 2° grado..... | 353 |
| 13 | Varianza total prueba de competencia para la lectura. 2° grado..... | 354 |
| 14 | Matriz de componentes principales. Prueba de competencia para la lectura. 2° grado..... | 355 |
| 15 | Plantilla de corrección prueba de competencia para la lectura. 3° grado..... | 356 |
| 16 | Análisis de confiabilidad prueba de competencia para la lectura. 3° grado..... | 358 |

| | | |
|----|--|-----|
| 17 | Varianza total prueba de competencia para la lectura. 3° grado..... | 359 |
| 18 | Matriz de componentes principales. Prueba de competencia para la lectura. 3° grado..... | 360 |
| 19 | Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas en edad escolar..... | 361 |
| 20 | Organización de los ítems de la Escala de autoestima, según dimensión y orientación..... | 365 |
| 21 | Plantilla de corrección de la Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas en edad escolar..... | 366 |
| 22 | Pilotaje de Escala para la evaluación de la autoestima..... | 367 |
| 23 | Análisis de confiabilidad de Escala para la evaluación de la autoestima..... | 368 |
| 24 | Varianza total de Escala para la evaluación de la autoestima..... | 369 |
| 25 | Matriz de componentes principales Escala para la evaluación de la autoestima..... | 370 |
| 26 | Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar..... | 372 |
| 27 | Organización de los ítems en la Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. . | 374 |
| 28 | Plantilla de corrección. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar..... | 374 |
| 29 | Pilotaje de Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar..... | 375 |
| 30 | Análisis de confiabilidad de Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar... | 377 |
| 31 | Varianza total de Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar..... | 378 |
| 32 | Matriz de componentes principales Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar... | 379 |
| 33 | Instrucciones para la aplicación de Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar... | 380 |
| 34 | Instrucciones para la aplicación de la prueba de | 381 |

| | | |
|----|---|-----|
| | competencia para la lectura..... | |
| 35 | Cronograma de recolección de datos..... | 383 |
| 36 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura. 1º grado..... | 384 |
| 37 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura. 2º grado..... | 385 |
| 38 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura. 3º grado..... | 386 |
| 39 | Procesos y habilidades cognitivas para la determinación de la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), por nivel de escolaridad... | 387 |
| 40 | Resultados de la evaluación de habilidades de competencia para la lectura, según nivel de escolaridad..... | 389 |
| 41 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para niños y niñas de la 1º Etapa de Educación Básica. 1º grado..... | 408 |
| 42 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para niños y niñas de la 1º Etapa de Educación Básica. 2º grado..... | 409 |
| 43 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para niños y niñas de la 1º Etapa de Educación Básica. 3º grado..... | 410 |
| 44 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para niños y niñas de la 1º Etapa de Educación Básica. Grupo Total..... | 411 |
| 45 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 1º grado..... | 412 |
| 46 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación | |

| | | |
|----|--|-----|
| | cognitiva en el hogar. 2° grado..... | 411 |
| 47 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 3° grado..... | 414 |
| 48 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. Grupo total..... | 415 |
| 49 | Análisis descriptivo de los ítems de Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar, según nivel de escolaridad..... | 416 |
| 50 | Síntesis de las principales actividades evaluadas por Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar según nivel de escolaridad..... | 420 |
| 51 | Cuadro de correlaciones entre la variable Competencia para lectura y autoestima, según nivel de escolaridad..... | 421 |
| 52 | Cuadro de correlaciones entre la variable competencia para lectura y estimulación cognitiva en el hogar, según nivel de escolaridad..... | 425 |
| 53 | Cuadro de correlaciones entre la variable Competencia para lectura y variables antropométrica-nutricionales, según nivel de escolaridad..... | 429 |
| 54 | Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Variables Antropométricas: peso, talla y circunferencia de brazo izquierdo (CBI)..... | 433 |
| 55 | Resumen estadístico de los residuos del modelo de Regresión..... | 434 |
| 56 | Gráficos de dispersión entre las variables competencia para la lectura/ autoestima, estimulación cognitiva y variables antropométricas.... | 436 |
| 57 | Descripción de los niveles de desempeño en lectura de los estudiantes de 3° grado de primaria, según SERCE (2008)..... | 438 |
| 58 | Resumen de las estadísticas nutricionales reportadas por el Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional (SISVAN) del Instituto Nacional de Nutrición de Venezuela (2008) y las encontradas en el estudio Factores socioculturales asociados a la | 439 |

competencia para la lectura de textos narrativos.....

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**FACTORES SOCIOCULTURALES Y COMPETENCIA PARA
LA LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESCOLARES**

Autora:

Miren De Tejada Lagonell

Tutora:

Dra. Cristina Otálora Montenegro

RESUMEN

La apropiación de competencias comunicativas no sólo depende de los factores cognitivos (internos), sino además de los factores externos (socioculturales) que impulsan la actividad. El bajo y deficiente uso de la lengua por parte del niño, específicamente para la comprensión y producción de materiales escritos, puede ser el reflejo de una pobre estimulación por parte de los padres en actividades de carácter intelectual en el ámbito del hogar y de una baja o ausente participación familiar en la formación de hábitos para la lectura y la escritura. Estos aspectos tienen consecuencias para el desarrollo de competencias cognitivas, lingüísticas y habilidades académicas que permitan al niño el progreso escolar.

En esta investigación se indagó en el marco del enfoque sociocultural de Lev Vigotsky (1931/1996; 1934/1995) acerca de tres factores socioculturales asociados a la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en un grupo de escolares cursantes de la 1º Etapa de Educación Básica.

Tuvo como objetivo específico analizar cómo la autoestima, la estimulación cognitiva en el hogar y el estado nutricional, se asocian con la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento). Para ello se hizo una investigación de campo, descriptiva-explicativa de la relación establecida entre las variables consideradas.

Participaron 301 escolares cursantes de la 1º Etapa de Educación Básica en una escuela pública ubicada en el Municipio Chacao del Estado Miranda-Venezuela.

El análisis estadístico se realizó con el Programa SPSS, versión 7.5 aplicando coeficiente de correlación de Pearson. El análisis de resultados reveló la

existencia de correlación entre competencia para la lectura y autoestima ($r=.39$);
competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar

($r=.18$) y competencia para la lectura y estado nutricional (peso $r= .16$ y talla $r= .20$). Las correlaciones encontradas fueron significativas a $p .01$.

Con la finalidad de explicar qué dimensiones de la variable “factores socioculturales” predicen y/o explican la variable competencia para la lectura, se aplicó un análisis de regresión múltiple. El R^2 ajustado (.167), indica que la varianza en competencia para la lectura es explicada en un 16% por las variables autoestima, estimulación cognitiva en el hogar y variables nutricionales.

Se concluyó que hacer a un/a lector/a competente es un proceso complejo, multidimensional y social.

La comprensión de este fenómeno tiene repercusiones importantes en la formulación de políticas educativas para el Estado venezolano.

Como tarea pendiente para futuras investigaciones sobre competencia para la lectura se recomienda incluir otras variables tales como características de la mediación en el hogar y en el aula, clima escolar, clima del aula, relación maestro/alumno; asimismo, sería interesante contrastar los resultados encontrados con una nueva indagación realizada en otros contextos socioeconómicos y tipos de escuelas.

PREFACIO

Las ideas para esta investigación no surgen hace 4 años al momento de mi ingreso al programa de formación doctoral; comenzaron a gestarse hace mucho tiempo bajo el calor del hogar, tanto de mis padres como de mis abuelos paternos y maternos. Es así como el interés por investigar sobre el tema de la lectura, comenzó a partir de mi reflexión sobre una multiplicidad de experiencias familiares.

El ambiente imperante en mi casa siempre fue altamente estimulante; en la residencia materna la biblioteca tenía un lugar privilegiado, invariablemente era más importante que la cocina; no había mudanza posible ni espacio adecuado, si no lo había para la biblioteca; si ella entraba cabíamos todos. Crecí rodeada de libros, de modelos lectores, de música, de juegos interactivos para el desarrollo de la lengua oral y escrita; y en cada momento con la presencia de una figura significativa del grupo familiar: madre, padre, abuelos, tíos, tías, primos, primas.

Durante mi infancia, los juguetes habituales siempre fueron una paleta de pintor, una caja de creyones, un telescopio, un microscopio, un mapamundi, un juego electrónico para que mi hermano y yo construyéramos nuestra propia radio, un juego de química para que viviéramos los experimentos más inimaginables, un grabador para que escucháramos nuestras propias voces al leer poemas. Durante la adolescencia, hubo experiencias aún más retadoras como por ejemplo, participar en un proyecto de mi padre para la construcción de un velero, lo cual hicimos en el estacionamiento de la casa. En fin, siempre existieron prácticas que invitaban a pensar, a construir, a descubrir, a crear...

Es así como desde aquellos tiempos se germinó en mí el interés por conocer y comprender cómo nace un lector, cómo los padres y familiares pueden involucrarse a través del currículo del hogar, en la formación de lectores competentes. Conjuntamente con la escuela, el hogar debe propiciar

situaciones significativas que contribuyan a la formación de lectores y escritores autónomos.

De estas circunstancias surge el interés por incluir dos de las variables fundamentales de esta investigación: competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar.

Las otras dos variables, autoestima y estado nutricional, emergen de la experiencia clínica como psicóloga del desarrollo humano; es decir que afloran de un momento afectivo convivencial.

El ejercicio profesional durante 15 años en una escuela pública financiada por la iglesia católica y en un centro de recuperación nutricional para niños y niñas en situación de malnutrición, sirven de base para generar el interés por estudiarlas. Los motivos de referencia a la consulta psicológica por “no sabe leer”, “tiene problemas para la lectura” manifestados por los maestros/as o madres/padres, abrieron un proceso de reflexión que invitaba a preguntarse ¿qué aportan ellos al proceso?, ¿qué otras circunstancias pueden estar involucradas?, la formación de un lector competente ¿es un proceso en solitario o en compañía?, ¿cómo el desconocimiento, por parte de los adultos, del ciclo natural del desarrollo humano y del ciclo de crecimiento psicológico, puede influir en la formación de un lector competente?

Todo esto ha invitado a la reflexión, a la revisión y a plantearse la interrogante de cuáles factores presentes en el entorno del lector, pueden propiciar el desarrollo de habilidades psicosociolingüísticas y promover el desarrollo de competencia para la lectura.

El camino comenzado hace cuatro años no concluye con esta investigación; es apenas una etapa que termina y da apertura a muchas otras que nos permitan conocer cómo formar a nuestros niños/as y jóvenes venezolanos/as, lectores/as competentes.

Finalmente, es necesario destacar que para contribuir con la fluidez de la lectura de este escrito y evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a; los/las y otras formas sensibles al género cuando nos referimos a niños, niñas, padres, madres, maestros y maestras, con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, se opta por usar la forma masculina en su

tradicional acepción genérica; entendiendo que con el mismo se hará referencia tanto a hombres como a mujeres.

Dejo aquí una invitación a sumergirse en esta investigación.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura deben ser concebidas como modalidades lingüísticas de la lengua escrita. El niño se apropia de ella mucho antes de ingresar formalmente a la escuela; el hogar se constituye en el ambiente donde se le presentan las primeras experiencias en relación con esta actividad, es su grupo familiar el destinado a enseñarle e incentivarle el gusto por la lectura y la escritura, habilidades específicamente humanas al servicio de la comunicación. La educación venezolana atraviesa por momentos críticos que exigen a las familias adoptar una mayor dedicación en la formación de los hijos a través de la disposición de un currículo dentro del hogar y de actividades extra escolares que incluyan la promoción de la lectura y la escritura desde la casa.

Dicha tarea debería ser estructurada tan naturalmente, como los otros hábitos que forman parte de la rutina diaria de los niños.

Son muchos los hogares que no impulsan la cultura escrita en los niños sino que dejan tal responsabilidad a los maestros y a la escuela; ello tiene implicaciones en el rendimiento académico de los infantes y podría traducirse en deserción y fracaso escolar.

Para comprender cómo se apropia el individuo de la actividad de leer, se debe considerar un conjunto de competencias que le son inherentes por su condición de ser humano: competencias biológicas, cognitivas, lingüísticas, pragmáticas, socio históricas (Fraga, 2003), las cuales le van a permitir el despliegue de tal actividad. Además de éstas, se debe tener en cuenta también un grupo de factores presentes en el entorno del lector, los cuales sumados a dichas competencias, pueden facilitar la lectura. A estos factores externos se les llama, en el contexto de esta investigación, factores socioculturales y serán analizados a la luz del enfoque sociocultural de Lev Vigotsky.

El ser humano requiere satisfacer un conjunto de necesidades fisiológicas y además sociales tales como seguridad, amor, estima, cognitivas, estéticas; (Luria, 1975; Maslow, 1982,1989). Dicha satisfacción resulta fundamental; por

lo general, son saciadas a través de actividades realizadas en interacción social, con miembros significativos del contexto sociocultural.

En el marco de esta investigación son agrupadas en tres dimensiones: dimensión afectiva, dimensión cognitiva y dimensión nutricional.

El siguiente gráfico es ilustrativo:

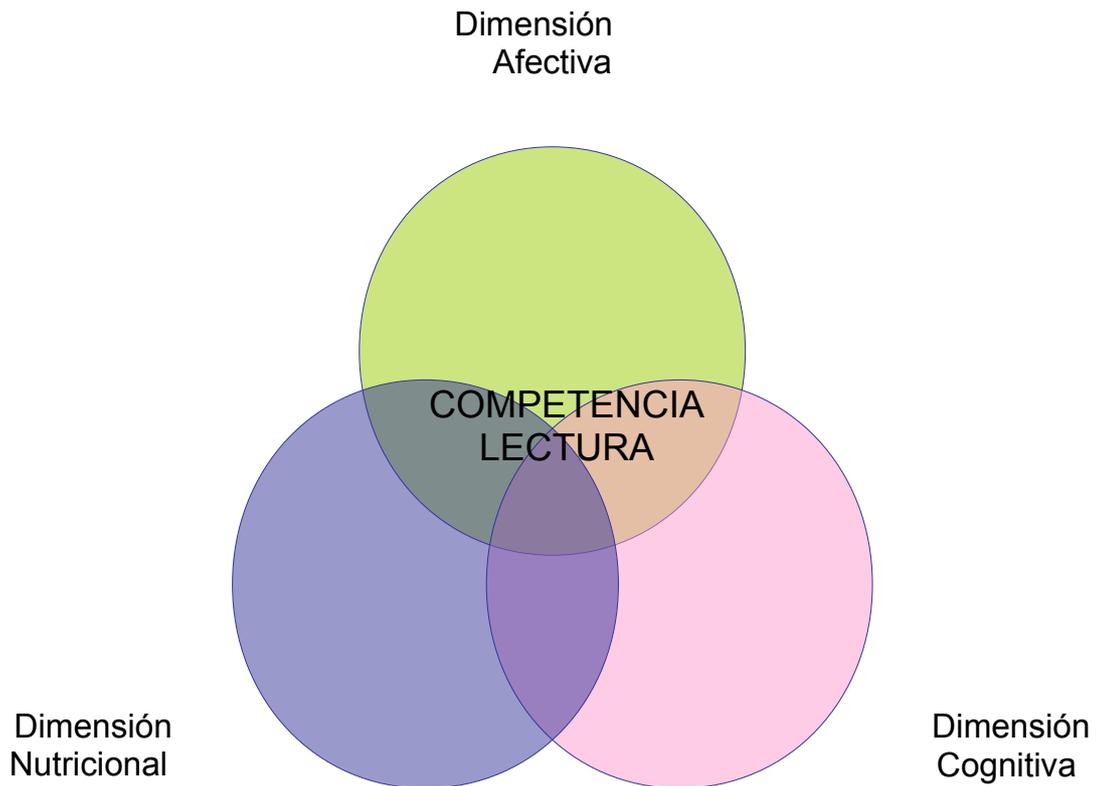


Gráfico 1 Dimensiones de los factores socioculturales y su asociación con competencia para la lectura.

González (2000), afirma que en diferentes momentos de la obra desarrollada por Vigotsky, se plantea que para el funcionamiento del sistema psíquico, los procesos afectivos y los cognitivos actúan como un sistema complejo, lo cual es importante tomar en cuenta para comprender el desarrollo, la personalidad y la conciencia.

Asimismo, Vigotsky (1929/1994), distingue en el desarrollo del niño dos líneas; la primera es una línea natural la cual está limitada por los procesos generales orgánicos de crecimiento y maduración. La segunda línea es cultural, mejora el funcionamiento psicológico y permite el dominio de métodos culturales de conducta. Es por ello, por lo que en el marco de la presente investigación se consideraron estas tres dimensiones.

Debido a dificultades de carácter social y económico presentes en los grupos familiares de los niños que asisten a nuestras escuelas, las necesidades antes mencionadas se pueden mostrar insatisfechas. Puede encontrarse carencia de oportunidades y de experiencias sociales significativas e intencionadas, que propicien el perfeccionamiento de habilidades psicosociolingüísticas.

Se puede igualmente describir estados de malnutrición (dimensión nutricional), en cuyo caso, la competencia biológica para comportarse como oyente, hablante, lector y/o escritor, puede estar alterada y afectar los procesos cognitivos (atención, percepción, memoria) necesarios para el ejercicio de tal actividad (Cravioto y Arrieta, 1984; Cravioto, 1995; Perales, Heresi, Pizarro y Colombo, 1996; Klinger y Vadillo, 1999). Asimismo, encontrarse en los adultos que rodean al niño, un desconocimiento del ciclo natural de crecimiento psicológico.

Para una práctica exitosa del rol de padres y maestros de sus hijos, éstos deben satisfacer las necesidades del niño y conocer cómo ocurre su desarrollo. Es decir, los padres deben cumplir con la satisfacción de las necesidades afectivas, cognitivas y nutricionales, entre otras. A este grupo de necesidades que son saciadas por las figuras significativas que rodean al niño, dentro de la concepción teórica de este escrito, se les incluyen en el conjunto de factores socioculturales.

Por consiguiente, en factores socioculturales y competencia para la lectura, se traducen las dos áreas fundamentales de esta investigación. En el transcurso del desarrollo humano, las mismas son esenciales para alcanzar un nivel de vida óptimo y realzar las potencialidades de las que se dispone.

En el marco de estos planteamientos se ha diseñado la siguiente investigación a través de la cual se pretende conocer ¿Cuál es la influencia de los tres factores socioculturales en la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares cursantes de la 1º Etapa de Educación Básica?

Con tal finalidad el presente documento se ha estructurado en varios capítulos.

La primera sección de esta tesis concierne a la formulación del problema de investigación; en ella se revisarán datos estadísticos que le proveerán al lector la magnitud del problema desde un punto de vista demográfico y que en parte justificará la pertinencia de esta investigación. Se definirán los factores socioculturales y se señalarán los objetivos de la investigación.

La segunda sección estará destinada al marco teórico referencial, en el cual se presentan las bases teóricas que sustentan la investigación realizada; la misma estará organizada en tres subtemas: el enfoque sociocultural, la lectura y los factores socioculturales elegidos.

En la sección tres se presentará el método utilizado. Se describe el sistema de variables, tipo de investigación y diseño. Asimismo, se identifica la población y muestra bajo estudio y se presentan las técnicas y procedimientos aplicados para la recolección de datos.

La cuarta sección agrupará los resultados más importantes de la investigación; los mismos se presentan organizados en dos fases: una primera fase correspondiente al análisis univariante y una segunda fase destinada al análisis multivariante.

La quinta sección estará dedicada a la discusión de los resultados sustentados en los referentes teóricos planteados en la segunda sección y las conclusiones se mostrarán en la sexta sección del escrito.

En la séptima sección se presentarán algunas reflexiones y recomendaciones (bajo la denominación de tarea pendiente) derivadas del estudio realizado.

Finalmente se muestran las referencias bibliográficas consultadas, seguidas de los anexos que sustentan los principales hallazgos.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Situación del rendimiento en el sistema educativo de Venezuela

Venezuela es un país con una población mayoritariamente joven, de un total de 27.934.738 habitantes estimados por el Instituto Nacional de Estadística (I.N.E, 2008) para el año 2008, 29% corresponde a grupos ubicados en los períodos preescolar, escolar y adolescentes del ciclo vital humano; 31% se conforma por el grupo de adultos jóvenes (20-39 años de edad), 20% por adultos maduros (40-59 años) y 8% por personas de la tercera edad. Estos datos sugieren que el 80% de esta población debería encontrarse en período de formación educativa y laboral productiva.

A pesar de la juventud de nuestra población, la condición de país privilegiado por su ubicación geográfica, sus riquezas minerales y su belleza natural, no se acompañan con el desarrollo humano alcanzado, que permita establecer una armonía entre ambiente y sociedad.

Los hogares en situación de pobreza, la deserción escolar, la repitencia, la desestructuración familiar, la inseguridad, la pérdida de libertades, entre otros aspectos, atentan contra una calidad de vida óptima para nuestra población; la misma debería estar disfrutando, no sólo del desarrollo económico sostenido, sino también de un desarrollo humano sustentado en políticas que permitan erradicar las deficiencias en educación, salud, vivienda, hábitat, participación, derechos humanos y libertades políticas.

Para superar todas estas situaciones es importante la lectura, ya que la misma constituye una actividad fundamental para el desarrollo de los procesos del pensamiento, del lenguaje expresivo y comprensivo.

La actividad lectora permite apropiarse de la herencia cultural común, impulsa el enriquecimiento personal y social de los grupos familiares, fomenta el ascenso social y la adquisición de autoconocimiento y autoeficacia personal, ayuda a superar la inequidad social y a desarrollar la afectividad a través de actividades de lectura en compañía, así como adoptar posturas críticas ante los

acontecimientos que ocurren en el entorno y tomar decisiones acertadas para mejorar cada día las circunstancias de vida propia y del grupo familiar de referencia.

De igual manera, a través del desarrollo de la competencia lectora, se tiene acceso a las nuevas tecnologías que podrían mejorar la calidad de vida y adaptarse a los cambios socioculturales del mundo de hoy.

La escuela conjuntamente con el hogar, constituyen los entornos propicios para el desarrollo de tal competencia; es en éstos donde deben generarse un conjunto de actividades, escolarizadas o no, para avanzar en dicha actividad. Sin embargo las cifras en materia de repitencia, deserción y prosecución escolar no son del todo alentadoras. Al revisar las estadísticas educacionales oficiales mostradas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación y reportadas por el INE (2008), se encuentra que entre los años escolares 2002 al 2007, la matrícula correspondiente a Educación Básica, en promedio se ubicó en 4.869.585 alumnos lo cual es indicativo de la incorporación y permanencia de nuestros niños en el sistema educativo.

Igualmente se destaca que entre dichos períodos escolares, el número de alumnos en situación de deserción y repitencia disminuyó. De 78.000 alumnos repitentes en el 1º grado de Educación Básica para el año escolar 2002-2003, se bajó a 50.000 para el año escolar 2006-2007; en 2º grado se pasó de 56.468 a 37.682 en el mismo año lectivo; mientras que para el 3º grado dicha cifra descendió de 52.551 a 36.801.

Situación parecida ocurre con la deserción escolar. Se reporta un abandono del sistema escolar de 21.339 alumnos en el 1º grado para el año escolar 2002-2003 a -1.252 en el año escolar 2006-2007. Para 2º grado los datos muestran un variabilidad entre 5.550 y -6.700; mientras que en 3º grado van de 9.851 a -1.710.

De manera alentadora, el número de proyecciones ha aumentado. De 542.724 alumnos en 1º grado para el año escolar 2002-2003, se pasa a 573.816 para el año escolar 2006-2007. Para 2º grado las cifras aumentan

de 549.502 a 554.865 entre esos períodos escolares, mientras para el 3º grado se reportan las cifras de 544.336 a 554.357.

Si se analizan los datos de manera transversal, es decir 1º a 9º grado en un mismo año escolar lectivo, se encuentra que el mayor número de repitientes y desertores se halla en el 1º grado y en el 7º grado del sistema educativo obligatorio. Específicamente para el año escolar 2005-2006, el número de niños matriculados en la 1º Etapa de Educación Básica (1º a 6º grado) es de 1.980.036, mientras que la de 7º grado es de 562.139. Durante el mismo se reporta una repitencia de 9.9% en 1º grado, 7.9% en 2º grado, 7.4% en 3º y 11.2% en 7º grado.

La interpretación de estas cifras pareciera indicar que la población escolar incurso en repitencia y deserción escolar se ubica en mayor porcentaje en los primeros grados de ambas etapas. En el fracaso escolar de dichos grupos pudieran estar involucradas, entre otras variables, el pobre desarrollo de competencias lingüísticas, específicamente para la lectura; y también pudiera tener significación en la aparición del problema, la etapa de transición evolutiva que representa el trasladarse de un nivel educativo a otro, en los cuales cambian las estrategias pedagógicas y las demandas particulares a cada grupo de estudiantes.

De aquí la pertinencia de abordar como tema de estudio la lectura en un grupo de niños del sistema educativo venezolano.

1.2 El problema de la lectura en la 1º Etapa del sistema educativo venezolano

El desarrollo de competencias y adquisición de habilidades académicas tales como la lectura, con sus implicaciones en la prosecución escolar, debe mirarse como un proceso influido por una multiplicidad de variables que rodean al aprendiz, entre los cuales, el ambiente familiar y social juegan un papel fundamental, teniendo como principales propulsores del éxito escolar a los padres y maestros.

Por otro lado, para los ciudadanos de hoy, la competencia lectora constituye una necesidad fundamental; desempeña un papel estratégico en el

desarrollo de los procesos cognitivos, fortalece sus capacidades semánticas, de expresión, comunicación, afectivas, de comprensión, de síntesis, de recreación y de sensibilización (Gutiérrez, 2005).

Manifiesta Gutiérrez (2005), que “quien tiene y entiende la información tiene el poder de la decisión, en caso contrario, quienes pierden la capacidad de lectura correrán el riesgo siempre de no llegar a nada en esta sociedad ni en ninguna otra, en cualquier parte del mundo” (p.94).

Se considera que en los primeros grados del sistema educativo, deben sedimentarse las bases de una competencia lectora no sólo para el progreso escolar, sino también para el éxito personal y social.

Acosta (2001), señala que en todos los niveles del sistema educativo se reportan fallas relacionadas con el rendimiento estudiantil y en todas ellas se encuentra comprometido el desarrollo de la competencia para la lectura. Afirma Acosta que los maestros de la primera etapa le atribuyen el problema a la poca atención que le dedican los padres a sus hijos en el momento en que éstos realizan sus tareas en el hogar. En la segunda etapa los docentes atribuyen el problema a fallas en los docentes de la etapa anterior. Así, se sucede una cadena interminable de acusaciones que no dan fin al problema sino que más bien lo perpetúan.

En relación con ello, Odremán (2001) afirma que la primera causa de fracaso escolar en la 1º Etapa del sistema educativo, es la falta de adaptación del niño al ambiente de la escuela. Afirma la autora que el niño encuentra un ambiente hostil y carencia de afecto durante la transición de un nivel educativo a otro, lo que genera depresión y al final inhibe su aprendizaje. Como segunda causa apunta hacia la falta de adquisición de competencias básicas de lectura y escritura que se produce fundamentalmente por deficiencias didácticas y metodológicas a la hora de abordar la enseñanza de estas actividades en la escuela y en el hogar.

Por otro lado, al efectuar la revisión de los datos de rendimiento en lectura reportados por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación de los

Aprendizajes (SINEA) del Ministerio de Educación (1998), se encuentra que al finalizar la 1º Etapa de Educación Básica, en el área de lengua y específicamente en el tópico de comprensión lectora, los alumnos han obtenido logros parciales o no han logrado los niveles de ejecución requeridos.

Con base en las anteriores afirmaciones, se encuentra una segunda motivación para abordar el problema de la lectura como tema de estudio.

1.3 Los Estudios del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) sobre desempeño en lectura

Sumado a los anteriores argumentos, es importante destacar que nuestro país ha dejado de participar en estudios de carácter internacional tal como el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) sobre los Aprendizajes de estudiantes de América Latina y el Caribe. (UNESCO, 2008); pues aunque comenzó su participación en el proceso aportando el diseño curricular de la 1º Etapa, finalmente no continuó en el estudio.

A partir de una combinación de criterios psicométricos, empíricos, disciplinares y pedagógicos, en el SERCE se establecieron cuatro niveles de desempeño en lectura, para cada uno de los grados evaluados. Cada nivel, de complejidad creciente, incluye un conjunto de tareas que permite identificar grupos de estudiantes con rendimientos semejantes en la prueba (Anexo 60).

Para los países de América Latina y el Caribe se reporta que el grupo más numeroso de la región se ubicó en el Nivel II de desempeño (44%); 21% se situó en el Nivel I; 21.6% en el Nivel III; 8.4% en el nivel IV y 6.7% por debajo del Nivel I. El nivel más alto en lectura fue alcanzado por los niños de Cuba, seguidos por los estudiantes de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Nuevo León en México y Uruguay.

En el promedio regional se ubicaron Brasil y El Salvador. Con desempeño inferior al promedio se mencionan a Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana.

Venezuela no figura en la medición de tal habilidad necesaria para avanzar en el proceso educativo; sin embargo en la discusión de los resultados de esta investigación, haré una inferencia sobre el nivel en que hubieran quedado nuestros escolares de haber participado en el SERCE.

Odremán (2001) igualmente afirma que en Venezuela existe baja actividad lectora y menciona como principales causas carencias en el contexto familiar y comunal, cultura de poca lectura y valoración por la lengua oral; falta de recursos, dificultades en el encuentro con los libros, pérdida de motivación, falta de tiempo y frustraciones en el proceso de aprendizaje.

1.4 La lectura como un proceso complejo

La responsabilidad para el desarrollo de competencia para la lectura, no es únicamente de la escuela; aunado a ello debe involucrarse a la familia a través de actividades de estimulación cognitiva en el hogar. Específicamente los padres, deben propiciar experiencias y oportunidades para el desarrollo de competencia para la lectura en los escolares.

Es importante asignarle a éstos responsabilidades por el menor o mayor desarrollo de competencias lingüísticas en sus hijos. Se considera que una pobre estimulación, ausencia de hábitos para la lectura desde el hogar, inciden en el desarrollo de habilidades comunicativas. Asimismo la conformación de un ambiente afectivo satisfactorio, también incide en el desarrollo de tales habilidades.

El desconocimiento de esta conjunción de factores otorga una visión limitada al intentar comprender por qué un niño, que debería dominar la competencia para la lectura a un determinado nivel escolar, aún no lo logra. Vale decir, habitualmente pareciera que se le concede mayor importancia a los factores cognitivos (internos) propios del lector y no a los factores externos (socioculturales) como importantes en la perpetuación de la dificultad.

El bajo y deficiente uso de la lengua, específicamente para la comprensión y producción de materiales escritos, puede ser el reflejo de una pobre estimulación por parte de los padres, en actividades de carácter intelectual

en el ámbito del hogar; de una baja o ausente participación familiar en la formación de hábitos para la lectura y la escritura.

Ello tiene consecuencias para el desarrollo de competencias cognitivas, lingüísticas y habilidades académicas que le permitan realizar una de las actividades más valiosas para el ser humano como es el aprender a leer y a escribir y apropiarse de la cultura escrita; además de tener una adecuada comprensión de la lectura – escritura, enfrentar así los retos que se presentan en los distintos niveles del sistema educativo venezolano y lograr el merecido ascenso social.

A esto debe sumarse la situación socioeconómica de los grupos familiares a los cuales pertenecen los estudiantes, la disponibilidad de una dieta balanceada que incida en un adecuado estado nutricional, el acceso a servicios de salud, educación, transporte, recreación, la atmósfera afectiva que se estructura tanto en el contexto familiar como en el escolar entre otros. Todos estos aspectos conformarían un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades psicosociolingüísticas y para el desarrollo de competencia para la lectura, en ese potencial lector.

Por otro lado, desde el enfoque sociocultural de Lev Vigotsky se plantea una unidad entre lo cognitivo y lo afectivo. Tanto los procesos afectivos como los cognitivos, no funcionan de modo aislado, sino como momentos de un sistema complejo que Vigotsky coloca en diferentes instantes de su obra en el desarrollo, la personalidad y la conciencia (González, 2000).

En relación con ello, Domínguez (2006), afirma que el niño es constructor de la experiencia mediada por el adulto y al hacerlo no lo hace de manera pasiva; se genera en él una vivencia, la cual debe ser comprendida desde su particular forma de ver el mundo. Señala que las categorías vivencia y comprensión, se encuentran en el momento que acontece la mediación; en ese instante, desde el punto de vista de Domínguez (2006), ocurre una situación social del desarrollo, que propicia la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo.

Asimismo, González (2000), argumenta que “...en la vivencia están representados tanto el medio como lo que el niño aporta a través del nivel ya alcanzado por él, por lo tanto la vivencia representa la unidad indisoluble de elementos externos e internos, que se expresan indisolublemente integrados en aspectos cognitivos y afectivos” (p.136).

En palabras de González (2000): “...Vigotsky se plantea la vivencia como unidad del desarrollo, como unidad de la situación social del desarrollo, entendiendo por vivencia la relación afectiva del niño con su medio... (p.136).

Además afirma que dicho “...afecto está construido a partir de las necesidades y emociones, así como a partir de los sentimientos...” (p.143).

Es así que para comprender el proceso de desarrollo del ser humano se debe considerar la unidad afectivo-cognitiva como importante.

Por otro lado, dentro del enfoque sociocultural, se plantea que lo biológico proporciona el sustrato potencial que permite que una amplia gama de comportamientos sean organizados por procesos culturales (Ratner, 2004).

Con base en lo anteriormente expuesto, en el marco de esta investigación, para comprender el problema de la competencia para la lectura, se consideran tres dimensiones dentro de los factores socioculturales: dimensión cognitiva, dimensión afectiva y dimensión nutricional; cada una de ellas evaluada a través de tres indicadores: estimulación cognitiva, autoestima y estado nutricional, respectivamente.

El siguiente gráfico es explicativo:

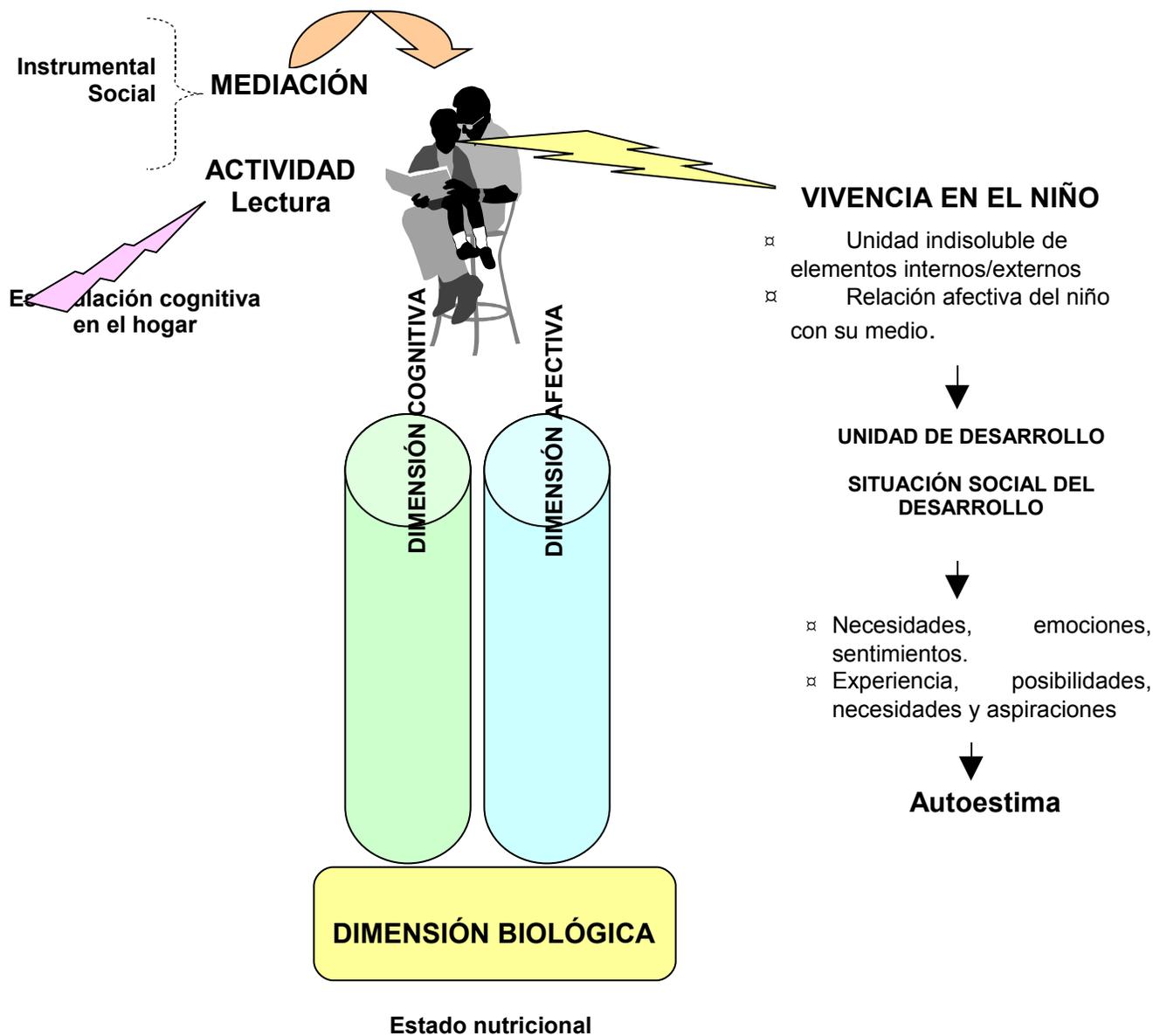


Gráfico 2 Relaciones entre lo cognitivo y lo afectivo en el enfoque sociocultural

La dimensión cognitiva queda definida como el conjunto de experiencias que propicia el desarrollo de competencias cognoscitivas y comunicativas, particularmente para el perfeccionamiento de la lengua escrita y la construcción de conocimientos.

La dimensión afectiva se define como el conjunto de vivencias y sentimientos generados en el individuo a partir de las experiencias que comparte con personas significativas de su entorno (padres, maestros, hermanos, amigos) y de la auto observación de sus propias habilidades, a través de los cuales elabora su seguridad, confianza, sentido de pertenencia a un grupo, grado de aceptación, percepción de ser competente ante las actividades que se le plantea, permitiéndole construir de manera adecuada su sistema del Yo.

Finalmente la dimensión nutricional es entendida como el conjunto de características físicas presentes en el ser humano, expresadas en variables de dimensión corporal: peso-edad, talla-edad, peso-talla que reflejan la ingesta adecuada o no, de nutrientes por parte de este.

En esta investigación se concibe al potencial lector desde una concepción holística, amparada en una noción integral del ser humano, donde lo contextual -cultural desempeña un papel fundamental. Se piensa que para el éxito en la actividad lectora, se deben considerar los aspectos cognitivos, afectivos y nutricionales organizados como un todo. Todos éstos se satisfacen a través de las personas significativas del ambiente social donde el niño se desenvuelve. Los he considerado como factores socioculturales porque los tres forman parte de dimensiones significativas para el desarrollo humano, se satisfacen a partir de las relaciones sociales que se establecen con el entorno sociocultural, a través de ellas se colman necesidades y se reciben las vivencias (experiencias, posibilidades, sentimientos) necesarias para que la situación social del desarrollo ocurra. Por otro lado, este conjunto de factores informan, en parte, acerca de la calidad de vida en la cual transcurre la existencia del lector.

Objetivos

En ésta investigación se concibe como objetivo general analizar tres factores socioculturales asociados a la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en un grupo de escolares cursantes de la 1º Etapa de Educación Básica.

Más específicamente:

- ✧ Describir cómo se manifiestan las dimensiones cognitiva, afectiva y nutricional asociadas a la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en un grupo escolares de la 1º Etapa de Educación Básica, por nivel de escolaridad.
- ✧ Analizar cómo la autoestima, la estimulación cognitiva en el hogar y el estado nutricional, se asocian con la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento).

Es por ello que en esta investigación se plantea indagar en el marco del Enfoque sociocultural de Lev Vigotsky, ¿Cuál es la influencia de los tres factores socioculturales en la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares cursantes de la 1º Etapa de Educación Básica?

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

La siguiente sección contiene el marco teórico referencial derivado de la indagación en fuentes documentales, referencias bibliográficas, entrevistas personales, trabajos de investigación previos y la experiencia en el ejercicio clínico profesional de la autora, lo cual permitirá fundamentar teóricamente el problema planteado.

Ha sido organizado en tres secciones. En primer lugar se abordarán aspectos relacionados con el enfoque sociocultural de Lev Vigotsky y los conceptos centrales de su teoría, complementadas con una fundamentación teórica acerca de la lectura. En tercer lugar se expondrá la concepción acerca de los factores socioculturales considerados en esta investigación. Finalmente se realizará la integración de todos éstos para vincularlos con el planteamiento del problema propuesto.

II.1 EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LEV VIGOTSKY

Lev Vigotsky, creó un enfoque del desarrollo que denominó sociocultural e histórico, según el cual la formación de las funciones psíquicas superiores es producto de la internalización, a través de la acción mediada por la cultura (Castorina, 1999; Ratner, 2004).

Vigotsky construyó su propuesta a partir de la integración de un conjunto extenso de influencias entre las que destaca el materialismo histórico de Marx (orígenes sociales de la conciencia); incorporó igualmente el punto de vista de Engels respecto al trabajo humano y al uso de herramientas, en el

sentido de que a través de éstas el hombre cambia la naturaleza y, simultáneamente, se transforma a sí mismo. Combina estos dos conceptos

tratando de relacionarlos con asuntos específicamente psicológicos. (Ríos y De Tejada, 2004)

Dicho enfoque se sitúa dentro de un modelo sociocéntrico del desarrollo y plantea que el progreso en habilidades y destrezas, es explicado por la interacción con el entorno sociocultural donde se produce.

Es así como este investigador ruso afirma que la interacción social y el instrumento lingüístico son decisivos para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La orientación de dicho proceso es producida por la internalización de los materiales suministrados por la cultura a través de la interacción social; es decir que a partir de los significados que otros otorgan a sus actos y según códigos sociales establecidos, los individuos llegan a interpretar sus propias acciones y a internalizarlas.

Vigotsky rescata para la Psicología el concepto de conciencia, pero no de carácter introspeccionista como lo planteaba la psicología europea de finales del siglo XIX, sino como producto de la actividad humana de carácter sociocultural (Vigotsky, 1931/1996).

El núcleo central de los planteamientos vigotskyanos es que las funciones mentales superiores tienen su origen en la vida social, cuando los seres humanos se relacionan con miembros más expertos de su comunidad. En el caso de los niños dicho vínculo es con padres, maestros y coetáneos más capacitados. Hace énfasis en la integración de los aspectos internos y externos del aprendizaje y en el entorno social del mismo.

Para lograr un estudio de la conciencia y los procesos superiores del pensamiento (Vigotsky, 1931/1996) se apoyó en tres principios fundamentales:

- ✧ El análisis del proceso, no del producto, para lo cual se requiere un despliegue dinámico de los principales puntos que constituyen la historia de los procesos.

- ✘ La explicación y no la mera descripción, por cuanto consideraba que la simple descripción no revela las relaciones dinámico-causales reales que subyacen a los fenómenos.
- ✘ Estudiar el proceso de desarrollo evitando las conductas fosilizadas. Afirmaba que cuando los procesos han recorrido largos estadios del desarrollo y se han mecanizado, pierden su apariencia original y no permiten estudiar su naturaleza interna. El objetivo es reconstruir la génesis, la formación y transformación de los procesos en condiciones experimentales.

De los planteamientos teóricos del autor, se derivan conceptos básicos acerca del desarrollo psicológico, entre los cuales la actividad, la mediación, la internalización, la ley genética cultural y la zona de desarrollo proximal, se encuentran como los más destacados. Entre este grupo de conceptos incorporo otro menos desarrollado y disperso en la obra del autor ruso: el concepto de situación social del desarrollo (González, 2000; D'Angelo, 2002). Los planteamientos formulados por el intelectual bielorruso, son fundamentales en esta investigación; es por ello por lo que en las próximas líneas, se abordarán las proposiciones y conceptos centrales de su enfoque sociocultural.

II.1.1 Conceptos Básicos

II.1.1.1 La actividad

El concepto de actividad psicológica es trascendental en la psicología vigotskyana. Una aproximación sociocultural a la mente comienza con el supuesto de que existe una acción que no puede ser separada del medio; esa actividad humana tanto en el plano individual como en el social está mediada por instrumentos y signos.

Una actividad socialmente significativa actúa como principio explicativo de la conciencia humana y como generadora de la misma. La conducta y la mente del ser humano se deben considerar en función de acciones

intencionales y culturalmente compartidas, más que producto de reacciones biológicas; la actividad ocupa el lugar del guión estímulo - respuesta (de amplia aplicación en la psicología), convirtiéndola en la fórmula sujeto - actividad – objeto, donde tanto el sujeto como el objeto, tienen una especificidad histórica y social (Kozulin, 2000).

Es por ello que dentro del marco de la perspectiva sociocultural, la actividad ejecutada por el individuo se constituye en el motor esencial del desarrollo, el cual ocurre durante el curso de la evolución ontogenética llevada a cabo en las actividades sociales del niño con los adultos. Éstos, se constituyen en transmisores de la experiencia social que permite la internalización de los esquemas sensoriomotrices, importantes para entender los esquemas sociales (Klingler y Vadillo, 1999).

Cuando el niño se pone en contacto con los objetos materiales de su medio no sólo se vincula a colores, formas, espacios, volúmenes, pesos y demás particularidades físicas de los objetos e instrumentos, sino que se relaciona también con la intencionalidad social subyacente a su construcción, así como con la funcionalidad social con la cual se emplea dicho objeto o artefacto en los procesos de uso o intercambio. Es decir, se pone en contacto con el sentido de los objetos, artefactos, instituciones, costumbres y todo tipo de producciones sociales. Para ello no solo requiere de la ejecución de la actividad por si misma, sino que se hace necesaria la presencia de un agente social o mediador.

La comunicación con los adultos es la principal actividad responsable de las formaciones psicológicas, centrales en el primer año de vida. Posteriormente se identifican otras actividades como primordiales. Así, en el período de la infancia temprana la responsabilidad le es atribuida a la actividad objetal manipuladora (el infante asimila los modos socialmente elaborados de utilización de las cosas que le rodean).

Durante el período preescolar la actividad rectora fundamental está constituida por el juego; seguidamente, en la edad escolar el estudio se convierte en la actividad primordial; para el período de la adolescencia dicha actividad central queda representada por la comunicación social cuyos contenidos estarán referidos a la interacción social y los problemas sociales y durante la edad adulta la actividad fundamental es el trabajo (Álvarez y Del Río, 1990).

II.1.1.2 La mediación

La mediación se define como la manera específica en que los adultos u otros compañeros más expertos, apoyan socialmente al individuo en desarrollo, creando interactivamente las condiciones para el aprendizaje o ejecución de una actividad potencialmente posible.

El sujeto que interviene en la presentación de la actividad al niño, se conoce como mediador y al proceso de presentación - ejecución de tal actividad, se conoce como mediación. En el transcurso de la mediación, por tanto, se realiza una actividad, para lo cual se hace indispensable la presencia de un agente social que utiliza instrumentos a través de una acción mediada.

Según la teoría, el conocimiento y la actividad mental del niño se originan en interacción con otras personas; el proceso de desarrollo consiste en interiorizar gradualmente lo que previamente se ha conseguido con ayuda de otros. Vale decir que a lo largo de su desarrollo, el niño va progresando en su capacidad para realizar ciertas actividades por sí solo. Durante el proceso de cambio evolutivo existirán actividades que el niño no logrará realizar ni solo ni con ayuda, posteriormente conseguirá ejecutarla con auxilio de alguien más experto y finalmente en el transcurso de la interacción, se apropiará de los elementos necesarios para emprender la actividad de forma independiente.

Se entiende, por tanto, que el desarrollo de las funciones mentales superiores es el producto de la interacción con objetos y sujetos más expertos inmersos en una realidad histórica y cultural cambiante para ambos (Enesco, y Del Olmo, 1992). Para que ocurra tal desarrollo, es necesario el uso de instrumentos. Vigotsky (1931/1996; 1934/1995) considera, en el marco de su enfoque sociocultural, la existencia de dos tipos de mediación: instrumental y social.

Según Moll (1990), las interacciones sociales son actividades mediadas, durante las cuales se utilizan signos e instrumentos que se emplean para comunicarse e interponerlos en el contacto con el mundo social; durante la ejecución de actividades compartidas, se usan para mediar en las interacciones con el Yo; al hacerlo, se interiorizan y ayudan al individuo a pensar.

Se emplean los instrumentos y signos para dirigir la atención, para organizar la memoria, controlar la conducta. Un instrumento modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador de nuestras acciones. A diferencia del instrumento, el signo se orienta hacia el interior y modifica a la persona que lo utiliza; transforma los procesos psicológicos naturales internos en funciones mentales superiores. En su forma exterior, los instrumentos psicológicos son recursos como signos, lenguajes, fórmulas y medios gráficos (Kozulin, 2000).

Vigotsky considera que son instrumentos psicológicos todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar a la dictadura del aquí y el ahora y utilizar su inteligencia, su memoria o atención en una representación cultural de los estímulos con los cuales puede operar cuando quiera teniéndolos en su mente y no sólo cuando la vida real se los ofrezca. En palabras del propio autor (Vigotsky, 1934/1995)

...las funciones mentales superiores del ser humano deben considerarse productos de una actividad mediada. El papel del mediador lo desempeñan los instrumentos psicológicos superiores y los medios de comunicación interpersonal...como los instrumentos materiales, los instrumentos psicológicos son construcciones artificiales, ambos son sociales por naturaleza, pero mientras los instrumentos materiales pretenden el control sobre los procesos naturales, los instrumentos psicológicos dominan las formas naturales de conducta y cogniciones individuales... (p 18).

La mediación debe ser entendida, por tanto, como un proceso el cual se caracteriza por ser:

- a. Interpsicológico: porque ocurre inicialmente en el plano externo al sujeto.
- b. Intrapsicológico: porque al presentarse primero en el plano externo, la actividad realizada por el sujeto le permite apropiarse de los instrumentos y signos ofrecidos durante la interrelación social, los cuales aplicará luego sin intervención social, en un plano psicológico individual.
- c. Considera la interrelación social como un factor fundamental durante el proceso, por lo que la actividad conjunta, colectiva y / o de cooperación es trascendental para que el desarrollo ocurra.

La mediación es un proceso esencial para propiciar el desarrollo del individuo ya que promueve la interacción del niño con objetos - estímulos, adultos y compañeros más expertos quienes facilitan los recursos, suscita el salto cualitativo, mejora y optimiza la actividad mental de éste, facilitando con ello que el niño disfrute de una adecuación más precisa de las actividades de aprendizaje a su nivel real de desarrollo.

Ríos (1997) plantea, en relación con la mediación, que mediante ésta se le concede al niño la posibilidad de valerse de un conjunto de capacidades que no le pertenecen, así como disponer de una conciencia ajena, de una memoria, una atención, unas categorías y una inteligencia prestadas por el adulto, las cuales suplementan y conforman gradualmente, su imagen del mundo y construyen paulatinamente su estructura mental.

La mente del niño, en tal sentido, funciona con soportes instrumentales y sociales externos que en la medida que vayan siendo dominados por él, serán interiorizados; ello le permitirá construir sus correlatos internos y conformar su propia mente.

Estos planteamientos conducen a revisar otro concepto básico dentro de la teoría: la internalización.

II.1.1.3 La internalización

El concepto de mediación social está vinculado con el de internalización, la cual es definida por Vigotsky como "...la reconstrucción interna de una operación externa" (1931/1996, p. 92). A través de la actividad socialmente compartida el individuo se apropia de ella pasando del plano externo al plano interno, de lo social a lo individual; así la actividad favorece la internalización de las funciones psicológicas nuevas. Para Vigotsky las fuentes del desarrollo psíquico del individuo no se hallan en el sujeto mismo, sino en su trama de relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con otras personas, en su actividad colectiva y conjunta con ellas.

La internalización posibilita la transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales. Vigotsky señala que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas. En este proceso juega un papel muy importante toda actividad social compartida, intencional y mediada.

Para Vigotsky la internalización conlleva diversas transformaciones: una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye

y comienza a suceder internamente y un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.

Vigotsky concluye señalando que “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas, es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana” (1931/1996 p. 94).

Desde la perspectiva vigotskiana, el desarrollo psicológico ocurre mediante el proceso de internalización. El niño, en su actividad conjunta con el adulto o con sus iguales, asimila los procedimientos de realización de la actividad y aquellos correspondientes para utilizar determinados medios, orientados a dirigir su propio comportamiento. En esta interacción surgen los procesos ínter-psíquicos. Luego estos procedimientos asimilados al inicio en forma externa se transforman y se convierten en procesos internos, intra-psíquicos (Domínguez, 2006).

El principio de la internalización podría resumirse de la siguiente forma: las funciones psicológicas superiores del niño, sus atributos superiores, que son específicos de los humanos, se manifiestan originariamente como formas de la conducta colectiva del niño, como forma de cooperación con otras personas; y sólo después devienen funciones individuales del niño mismo (Vigotsky, 1931/1996) ; es decir, que el desarrollo psicológico se produce como tránsito de lo externo (inter-psíquico) a lo interno (intra-psíquico).

El concepto de internalización, conduce a la revisión de otro de sus planteamientos fundamentales: la ley genética cultural.

II.1.1.4 Ley genética cultural

Para que el proceso de internalización ocurra, deben ocurrir una serie de transformaciones:

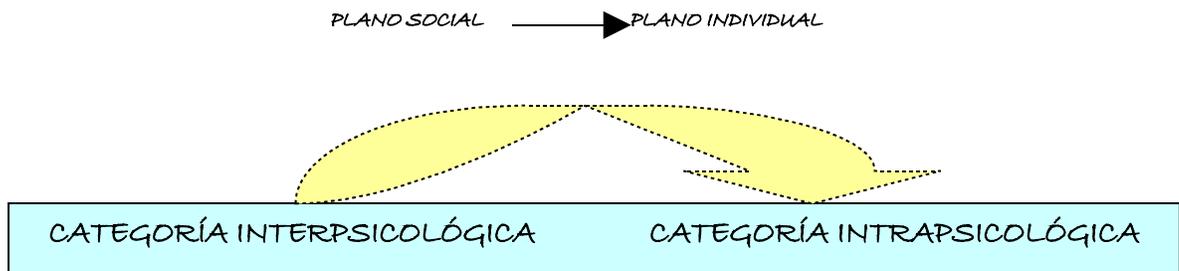
- ✧ Inicialmente la operación es representada por una actividad externa, la cual se reconstruye y comienza a ocurrir internamente.

- ✘ El proceso interpersonal, a través del cual se representa la actividad, queda transformado en otro intrapersonal.
- ✘ La transformación del proceso interpersonal o en otro intrapersonal, es el resultado de una serie de procesos evolutivos.

Tales consideraciones, por parte del autor en torno al concepto de internalización, le conducen a formular una proposición que constituye la Ley genética cultural: “...en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre las personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (Vigotsky, 1931/1996, p.94).

Dicho planteamiento le lleva a afirmar que todas las funciones superiores, se originan como producto de las relaciones entre los seres humanos. Para Vigotsky, esto se puede considerar como una ley en el sentido estricto del término.

El siguiente gráfico, ilustra dicha proposición:



Ríos y De Tejada (2004).

Gráfico 3. Ley genética cultural

Para Vigotsky, existe un determinismo histórico social de los procesos psíquicos, ya que todo lo que existe en las funciones psíquicas superiores, fue alguna vez externo, porque fue social; concede especial importancia, en el proceso de interiorización, al lenguaje, al cual considera como el principal instrumento de la vida psíquica, que se transforma de medio de

comunicación en medio que posibilita al sujeto organizar y regular su comportamiento

II.1.1.5 Zona de desarrollo próximo

La importancia asignada por Vigotsky a la interacción social, le condujo a la formulación de otro concepto: la zona de desarrollo próximo. Proponía diferenciar dos niveles de desarrollo en el niño: el nivel de desarrollo actual, referido a la ejecución o resolución de una actividad de manera individual y el nivel más avanzado de desarrollo próximo, concerniente a la ejecución o resolución de un problema o actividad con ayuda.

Define la zona de desarrollo próximo como “...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1931/1996. p.132).

Gráficamente la zona de desarrollo próximo se puede ilustrar de la siguiente manera:

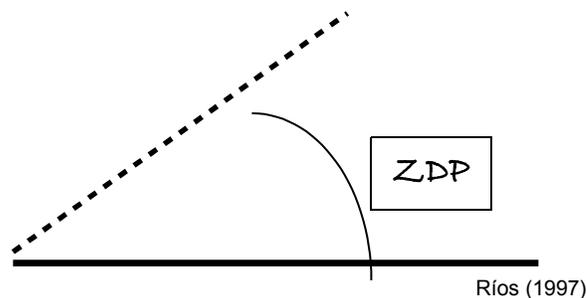


Gráfico 4. Zona de desarrollo próximo.

Para el autor, la zona de desarrollo próximo “...define aquellas funciones que todavía no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración” (p.133); dichas funciones alcanzarán en un mañana próximo su madurez

pero ahora se encuentran en estado embrionario. Las mismas pueden denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo en lugar de “frutos” del desarrollo; concluye diciendo que el desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que el nivel próximo de desarrollo caracteriza al desarrollo mental prospectivamente (Vigotsky, 1931/1996).

A la luz de este concepto central en el enfoque, se le asigna a la interacción social y a la actividad socialmente compartida, un papel fundamental para propiciar el avance en destrezas y convertir el nivel de desarrollo próximo del niño, en nivel de desarrollo real. Cuando Vigotsky menciona la zona de desarrollo próximo, evidentemente utiliza una metáfora para describir el papel crítico que juegan las influencias sociales en el desarrollo cognitivo (Hoffman; Paris, y Hall, 1995).

El concepto de zona de desarrollo próximo fue formulado por Vigotsky con la finalidad de exponer sus ideas acerca de la relación que establece entre desarrollo y aprendizaje, lo cual a la luz de los conocimientos actuales, tiene implicaciones trascendentales en las prácticas pedagógicas (Vallejo, García y Pérez, 1999).

A partir de este concepto, se infieren tres supuestos subyacentes e interrelacionados:

- ✧ Existe una diferencia entre lo que el niño puede lograr y su potencialidad para el aprendizaje.
- ✧ Lo que se puede lograr se alcanza con la ayuda de un adulto o un par más informado.
- ✧ Existe una deliberada transferencia de control del que sabe más al que sabe menos (Fracca, 2000).

A través de los conceptos de zona de desarrollo próximo y la ley genética cultural, Vigotsky (1931/1996) resume sus principios básicos acerca del desarrollo psicológico, el cual ocurre por:

- ✘ La transformación de un proceso interpersonal (social) en intrapersonal.
- ✘ La presencia de ciclos en la internalización.
- ✘ El papel de los discípulos o más expertos.

II.1.1.6 Situación social del desarrollo

Antes de asumir la conciencia como su objeto de estudio, Vigotsky se había planteado el tema del desarrollo como central en su obra. En relación al mismo introdujo un concepto poco citado entre sus estudiosos, me refiero al concepto de situación social del desarrollo (SSD).

El concepto de situación social del desarrollo evidencia la preocupación del autor ruso por integrar los procesos internos, constituidos en la historia anterior del sujeto, con las influencias que caracterizan cada uno de los momentos sociales del desarrollo. Con dicho concepto representa el vínculo constante de lo interno y lo externo en cada uno de los nuevos momentos cualitativos de este proceso (González, 2000).

La SSD constituye una “noción de puente entre” la comprensión psicológica y la inserción social del individuo. A partir del mismo las posiciones externa e interna se articulan y configuran el estado actual del desarrollo individual, sobre el que se perfilan los desarrollos potenciales.

Al respecto D’Angelo, (2002) afirma que la SSD:

...comprende la relación entre la posición que se ocupa en el sistema de las relaciones sociales accesibles (posición externa) y la posición interna del individuo, en cada etapa. Así, el concepto de “posición externa” no sólo se definiría por las peculiaridades históricas, nacionales, de las relaciones sociales...en las que se inserta el individuo, sino también por el tipo de sus interacciones con los otros y las exigencias que se le plantean, confiriéndole una ubicación o posición real en esa red de relaciones (p.12)

Mientras que la posición interna “...se forma de la actitud que el niño, sobre la base de su experiencia, posibilidades, necesidades y aspiraciones

surgidas anteriormente, adopta ante la posición objetiva que ocupa en la vida y ante la que desea ocupar” (D’Angelo 2002, p14).

La posición externa consiste en un conjunto de exigencias que imponen a la conducta del sujeto los sistemas de actividad y comunicación en que se desenvuelve su vida. La posición interna es la apropiación personal de estas exigencias, cuando operan como contenidos de la subjetividad del niño, dando lugar al surgimiento de determinadas formaciones psicológicas propias de la edad en cuestión.

La SSD, se sitúa como guía orientadora para el diagnóstico eficaz y la transformación de las condiciones de desarrollo que articulan factores de diverso orden: trama de relaciones (institucionales, familiares, grupales); condiciones de vida material, expectativas de rol y status, estilos y patrones de interacción que las acompañan, experiencia de vida real, orientaciones valorativas, intelectuales y disposicionales que construye el individuo (D’Angelo 2002, p.15).

La SSD expresa el vínculo entre las condiciones de vida del individuo, en una etapa vital dada, y sus particularidades psicológicas, vínculo que condiciona la dinámica del desarrollo psíquico.

Domínguez (2006), afirma que la “...Situación Social del Desarrollo, adquiere una importancia trascendental para el estudio e investigación del desarrollo psicológico humano, en tanto destaca, cómo en cada edad psicológica, se produce una relación particular del sujeto con el medio y, a su vez, se producen reestructuraciones en su mundo psicológico interno, que dan lugar al surgimiento, a finales del período, de nuevas particularidades psicológicas que resultan típicas de esa etapa. (p 61).

Para Domínguez (2006), lo que caracteriza el tránsito de una etapa a otra, no es el cambio de actividad rectora, sino las transformaciones que se operan en la esfera de las necesidades y motivos del niño. Estos cambios provocan, en el proceso del desarrollo psicológico, el tránsito hacia niveles cada vez más complejos de regulación del comportamiento. De esta forma surgen, se

desarrollan y consolidan formaciones de la personalidad, como son la autovaloración, los ideales y las intenciones, mediatizadas por la autoconciencia.

Con el concepto la SSD se rescata el papel de los procesos afectivos disposicionales en la construcción de los procesos intelectuales, considerando la vivencia como unidad afectivo-cognitiva importante de estudio del comportamiento humano.

El siguiente gráfico es ilustrativo de las afirmaciones anteriores:

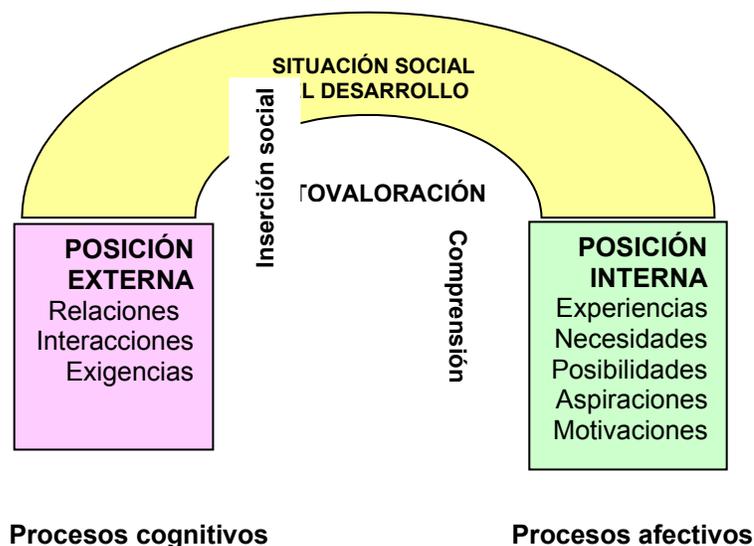


Gráfico 5. Situación social de desarrollo (SSD)

En síntesis, el núcleo central en los planteamientos Vigotskyanos es que las funciones mentales superiores tienen su origen en la vida social cuando los niños se relacionan con miembros más experimentados de su comunidad. Entre estos se menciona a los padres, otros adultos y coetáneos más capacitados.

Para el autor las culturas exteriorizan los pensamientos individuales en sus herramientas; es decir no sólo se comparten objetos físicos en una misma cultura, sino también herramientas sociopsicológicas más abstractas como la

lengua escrita y las instituciones sociales (Bruning, Schraw, Norby y Ronning 2005).

Vigotsky consideraba que de manera semejante a lo ocurrido en la actividad práctica de los hombres, en la cual surgieron los instrumentos de trabajo como elementos mediadores en su relación con la naturaleza, en la vida psíquica también existen estos instrumentos, pero en forma de signos.

Dentro de ellos el lenguaje, como un sistema de signos, desempeña un papel esencial en el proceso de interiorización por parte del niño de toda la cultura material y espiritual que le rodea, proceso que transcurre en su relación de colaboración con el adulto. A su vez, el lenguaje, operando ya en un plano interno (lenguaje interno), permite al niño regular su comportamiento en sus relaciones con los otros, en el contexto de su actividad vital.

Para Vigotsky (1931/1996), todo tipo de aprendizaje que el niño encuentre en la escuela tiene siempre una historia previa, así el aprendizaje y el desarrollo, están interrelacionados desde sus primeros días de vida social.

Es por ello por lo que los conceptos propuestos por este autor, relacionados con actividad, mediación, internalización y la relación que establece entre aprendizaje y desarrollo, son fundamentales para comprender cómo el conjunto de tareas que se realizan en el contexto del hogar, son fundamentales para que la competencia para la lectura emerja como habilidad natural en el niño.

Dado lo anteriormente expuesto, en el marco de esta investigación se consideran las proposiciones Lev Vigotsky como fundamentales para abordar el tema de la lectura; por ello a continuación se pasa a abordar dicho aspecto.

II.1.2 El enfoque sociocultural de Lev Vigotsky y la lectura

Al nacer el individuo está equipado cognitivamente para realizar actividades lingüísticas, las cuales desarrolla y aprende dependiendo del entorno donde

se desenvuelve y de las necesidades de interacción lingüística propias de la sociedad en que nace. En tal sentido la lectura no sería una actividad que se adquiere sino un proceso natural para el cual todos estaríamos preparados, y cuyo desarrollo, dependería de las interacciones lingüísticas, de las experiencias y oportunidades que el grupo social brinde (Fracca, entrevista personal, Abril 28, 2003).

Bajo el enfoque sociocultural, se concibe al lector como un sujeto activo que intenta comprender la naturaleza del sistema gráfico que se emplea en el entorno donde se desenvuelve; con tal fin formula hipótesis, busca regularidades y selecciona información que le permita comprobar sus inferencias y construir en forma original su propia lengua escrita (Cano, 1999; Bruning y otros, 2005).

Bajo esta perspectiva la lectura no es un producto meramente escolar sino social que comienza a gestarse mucho antes de ingresar a la escuela; para iniciarse en el proceso de leer, son de vital importancia las interacciones que el sujeto mantenga con materiales escritos y con personas lectoras significativas para su mundo afectivo.

El desarrollo de la competencia para la lectura estaría fundamentado, en tal sentido, no solo en procesos cognitivos, sino además en las experiencias sociales, significativas e intencionadas que el grupo social brinde al lector. Tal como se acotó en párrafos anteriores, el éxito de los niños en la lectura va a depender no solo de sus estrategias para realizarla, sino además del apoyo que reciba de quien lo instruya, de la efectividad de las relaciones sociales que establezca y del soporte de personas que confíen en sus competencias e intervengan para fomentarla. Los conceptos centrales de la teoría: mediación, zona de desarrollo próximo, internalización, sirven de sustento teórico para explicar tal actividad.

Según Vigotsky (1931/1996), el aprendizaje infantil empieza mucho antes de llegar a la escuela. Afirma que "...todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa...(p.130); así el

aprendizaje y el desarrollo, están interrelacionados desde los primeros días de vida del pequeño.

El hogar constituye el primer contexto donde el niño permanece; en éste mantiene interacciones con sus padres u otros más expertos y se le ofrecen oportunidades y experiencias, entre las que pueden incluirse las vinculadas con la lectura.

Desde el mismo momento en que el niño va asimilando los nombres de los objetos de su entorno, aprende.

Aún antes, desde que es un lactante son estimuladas sus vías sensoriales, se le proporciona una variedad de objetos que le proveen experiencias a través de las cuales puede ejercitar la percepción auditiva, visual, táctil, formas, tamaños, colores. Un poco más tarde, al inicio de la edad pre escolar, se le proveen libros con imágenes, cuentos, discos, igualmente las calles por las que transita así como los productos que consume, están llenos de imágenes y de letras que despiertan su curiosidad e interés por la lectura desde una temprana edad.

El reconocimiento de todos estos objetos y experiencias va de lo social (cuando es ofrecido por el otro), a lo individual (cuando el niño es capaz de reconocerlo, nombrarlo y ensayar con el a través del uso que le concede su grupo social).

De tal manera que al momento de ingresar a una institución educativa, el infante ya tiene una experiencia previa con su cultura escrita, ya ha desarrollado ciertos niveles de representación de ella; es decir posee cierta información sobre las actividades de leer y escribir que le sirven de referencia en su educación formal; por lo tanto los primeros aprendizajes sobre lectura y escritura se realizan en el hogar.

El niño es artífice de su proceso de desarrollo en estrecha relación con los instrumentos y mediadores que están en su entorno y realidad social, histórica y cultural continuamente cambiante, con tal fin, los adultos, o individuos más expertos deben compartir su conocimiento con el niño y

realizar actividades o tareas que estén más allá de las capacidades individuales de éste. El resultado es que el experto construye una guía o “andamio” que facilita el aprendizaje del individuo inexperto lo cual le va permitir seguir desarrollándose hacia niveles mas altos; “le proporciona un préstamo de conciencia y de conocimientos hasta que el niño logre desarrollar el suyo propio” (Enesco, y Del Olmo. 1992 p. 54).

Como afirma Gallegos (1997), los individuos más expertos deben preparar un escenario de aprendizaje actuando como mediadores concientes e intencionales, es decir, semióticamente, compartiendo significados, valiéndose del lenguaje, a fin de fomentar una estrategia interactiva que tienda un puente entre lo que el niño ya conoce y lo que está por adquirir.

De esta manera, el mediador provoca en el niño un conflicto socio cognoscitivo y construye con él una participación guiada, negociando entre las destrezas que el niño posee y la guía experta. De esta manera le ayuda a llegar a una interiorización de la actividad propuesta por el experto, propiciando que el niño logre apropiarse de la (s) nueva (s) actividad.

A todo este conjunto de actividades intencionales que se realizan en la zona de desarrollo próximo a través de esa actividad cooperativa, intencional y socialmente compartida, se le conoce como Andamiaje.

En el marco del enfoque propuesto, Vigotsky considera la lectura y la escritura como casos especiales de simbolización. Ambas actividades son representativas de funciones psicológicas superiores y el reflejo directo de los procesos sociales en los cuales el individuo interactúa (Hernández, 1998; Kozulin, 2000; Fraca, 2003). Así, para Vigotsky (1931/1996), el lenguaje escrito es un sistema simbólico de segundo orden que designa a los sonidos de las palabras del lenguaje hablado.

Mientras, el juego y el dibujo constituyen simbolismos de primer orden; cuando los realiza como actividad, el niño utiliza signos que hacen referencia a la realidad. Este debe llegar a comprender que dichos signos pueden representar palabras y que las palabras que dice se pueden representar con

las letras que se escriben. Para el autor esto es un aspecto considerado como prioritario.

Por ello recomienda iniciar la enseñanza de la escritura pidiendo a los niños que designen objetos a través de pictogramas o signos; una vez adquirida esta función simbólica esencial, debería pasarse de un simbolismo de primer orden (empleo de signos para representar el contenido de una oración) al simbolismo del segundo orden (empleo de letras para representar palabras). En este contexto el concepto de actividad, cobra un protagonismo esencial para el desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura.

El modelo mental que el niño se establece en relación con las actividades de leer y escribir, se encuentra vinculado a las interacciones sostenidas, en su entorno sociocultural con éstas. En tal sentido, en la medida en que más interrelaciones sostengan con dichas actividades de manera natural y espontánea, mejores representaciones intrapersonales se hará, mayor será la apropiación de las mismas y construcción de conocimientos a partir de ellas.

Los niños aprenden a hablar cuando están rodeados de personas que les hablan, con ellos aprenden a expresarse para ellos mismos y para otros. De la misma manera aprenden a leer: ven y escuchan a otros interpretar un texto cuando les leen, al hacerlo con otros, para ellos mismos y para otros. De tal manera que el niño aprende haciendo; así como aprende a caminar caminando, evidentemente aprenderá a leer leyendo y a escribir escribiendo (Klingler y Vadillo.1999).

En tal sentido, el aprendizaje de la lengua escrita, ocurre primero en un plano interpsicológico (entre los padres, pares, maestros) y luego en un plano intrapsicológico (dentro del individuo por medio de la autorregulación voluntaria), lo cual está estrechamente vinculado al contexto social. Estos postulados teóricos otorgan a la relación social un papel determinante en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

El siguiente gráfico es ilustrativo:



Klingler y Vadillo (1999) modificado por Miren De Tejada (2003)

Gráfico 6. Aprendizaje de la lectura según enfoque Vigotskyano

Se entiende entonces que la actividad de lectura, dentro de un contexto sociocultural, parte de una tarea socialmente compartida, (por ejemplo leer al niño, tomar parte y guiar la lectura con el niño, ofreciéndoles materiales apropiados para tal fin), después de lo cual el niño será capaz de realizar la actividad de manera independiente. Como se refleja en la gráfica, se parte de un apoyo máximo, sostenido, intencional y guiado a un apoyo mínimo en dicha actividad, la cual se irá realizando, progresivamente, de manera autónoma.

Es por ello por lo que la participación del niño en uno entorno enriquecedor en relación con la lectura, constituye una situación indispensable para el aprendizaje de la lengua escrita; es necesario que el niño tenga oportunidades de observar materiales y presenciar actos de lectura.

El aprendizaje de la lectura constituye, por consiguiente, un proceso cognitivo que se inicia desde muy temprana edad, está relacionado con experiencias sociales que lo colocan en contacto con la lengua escrita y le permite al niño descubrir una actividad de utilidad social (Sarmiento, 2002).

El éxito de los niños en la lectura va a depender, por tanto, no solo de sus competencias biológicas y de sus estrategias para realizarla, sino además

del apoyo que reciba de quien lo instruya. Para los niños pequeños que se inician en el proceso, leer implica recrearse y crear con el contenido o mensaje de un texto.

A través de la actividad de lectura va ejercitando su imaginación, realiza inferencias, anticipaciones, predicciones, con la finalidad de obtener información; luego significa el reconocimiento y uso de elementos convencionales del sistema de la lengua oral y escrita, decodifica símbolos; mientras que para niños más grandes, ubicados, por ejemplo, a final de la 1º Etapa de Educación Básica, leer es comprender el sentido de lo escrito, reconocer y utilizar adecuadamente elementos normativos y convencionales básicos del sistema de la lengua oral y escrita.

Para todas estas experiencias, el novel lector necesita de otros, de la intencionalidad de un mediador que guíe la actividad y lo mantenga de forma permanente en actividades de hablar – escuchar – leer y escribir.

En este sentido se hace necesario el aporte intencional, guiado y conciente desde contextos estructurados para tal fin, y que en este caso, están constituidos primordialmente por el ambiente familiar y el escolar.

La escuela constituye la institución destinada a la formación cognoscitiva y social del infante; es la encargada de proporcionar un conjunto de experiencias y conocimientos orientados en esa dirección y aportarle la práctica necesaria para un adecuado adiestramiento en lectura y escritura. Pero esta actividad no sólo tendría que ser misión de la escuela.

El primer ambiente en el cual participa el futuro lector – escritor: el hogar, también debe suministrar oportunidades y experiencias en torno a la cultura escrita y transmitir los primeros aprendizajes en torno a la actividad, así como sostenerla de manera intencional en el tiempo.

Los docentes, los padres u otros más expertos en ambos contextos, se convierten en mediadores al fomentar la interacción entre el alumno y los materiales e instrumentos que le permitirán apropiarse de la cultura escrita.

El desarrollo de competencia para la cultura escrita, está vinculado, por tanto, con experiencias en los contextos familiar y escolar, lo que implica una práctica social en ambos entornos para promover tal cultura. Todo esto se logra a través de la interacción comunicativa de manera oral y escrita.

Vale afirmar que para que exista un lector – escritor competente, debe existir una cultura escrita en el contexto social, pero específicamente en los ambientes familiar y escolar, los cuales constituyen un espacio para la intervención pedagógica orientada hacia este fin. El contexto familiar apoya la intervención y fortalece desde el hogar, la práctica pedagógica iniciada en la escuela.

Fraca, (2003) resume parte de estas ideas en lo que ha denominado Triangulo Pedagógico Integrador: representación gráfica de una propuesta pedagógica, indicativa del proceso continuo de interacción docente - alumno, a través del cual se da una práctica lingüística, específicamente en lectura y escritura, que le permite a este último apropiarse de un conocimiento; el mismo ocurre por medio del establecimiento de un círculo lingüístico entre las actividades de hablar – escuchar – escribir – leer.

Las actividades de escuchar – hablar – escribir – leer, deben ser consideradas como prácticas lingüísticas habituales en el contexto familiar y escolar. Si bien es en el primero en donde se obtienen las experiencias iniciales, es al segundo a quien le corresponde formalizar la enseñanza de la cultura escrita; una vez ocurrido esto, al iniciarse la escolaridad en el niño, corresponde a la familia continuar con la realización de actividades orientadas al fortalecimiento de las actividades pedagógicas fomentadas en la escuela. Es necesario propiciar, no sólo en el contexto escolar sino también en el familiar, tareas que promuevan en el aprendiz procesos de reflexión, producción y comprensión de materiales escritos.

Desde una perspectiva sociocultural la lectura no debe ser vista como un proceso individual, ni considerarlo como una serie de habilidades de decodificación o destrezas de desciframiento del texto, sino que hay que

darle significado como un proceso en construcción social. En ese sentido, debe proporcionársele la relevancia real que tiene como instrumento o herramienta cultural, como configurador de procesos intelectuales superiores y como elemento de transmisión cultural.

En este contexto, la lectura y la escritura debe enseñarse como algo natural que ocurre en el contexto de los niños; debe ser percibida como algo necesario para éstos y comenzar tempranamente esas experiencias lectoras. Se considera que para el desarrollo de la lengua escrita, se necesitan activar el conjunto de competencias anteriormente mencionadas, pero la actividad puede estar influenciada por otros factores, los cuales serán discutidos a continuación.

II.1.3 Algunas factores asociados al desempeño en la lectura

Entre los factores que pueden relacionarse con el desarrollo de las actividades de lectura – escritura, se pueden mencionar: edad, género, nivel de escolaridad, estatus socioeconómico, el ambiente donde ocurre la actividad de lectura y la utilización o no de estrategias metacognitivas durante la ejecución de la misma. Se destaca como trascendente además, la relación social que se establece con las figuras significativas del ambiente. Todas ellas parecen incidir en el éxito de la actividad.

Morles (1994), reporta que los dos factores que correlacionan más alto con la comprensión de la lectura por parte de los sujetos son: los recursos de lectura existentes en el hogar (número de libros, posesión de un diccionario y suscripción a un periódico) y la condición socioeconómica de la familia.

Pujol y Vivas (1997), en una investigación sobre desempeño en lectura, realizada con estudiantes venezolanos de Educación Básica, consideraron como variables el género, la localización de la escuela (urbana, rural), la dependencia administrativa (privado, público) de la misma y los tipos de textos (narrativos, expositivos, documentales).

En los textos narrativos se obtuvieron los mejores puntajes en la prueba, logrando las niñas una media superior a la de los niños; los textos que más

dificultades presentaron para su comprensión en ambos sexos fueron los expositivos y luego los documentales. Las dificultades en el desempeño en lectura se observaron con mayor porcentaje en las escuelas públicas y las ubicadas en el sector rural.

Otra variable importante a considerar en el proceso lector es el relacionado con el ambiente de lectura en el hogar, el cual a su vez estaría influenciado por el nivel de escolaridad de los padres. Para Mejías (1998), un entorno de lectura que pudiera ser considerado eficaz es el conformado por adultos usuarios competentes de la lengua escrita quienes la utilizan en diferentes formas y circunstancias para recibir o enviar información, como medio de comunicación, recurso para evitar el olvido, instrumento para la reflexión y fuente de placer. Según esta autora, para las personas miembros de un entorno de lectura eficaz, la lectura y la escritura forman parte de su cotidianidad y son empleadas para la conceptualización en cualquier área del conocimiento.

En un ambiente de lectura efectivo, las necesidades del niño en relación con la lectura son consideradas como relevantes, necesarias y atendidas de manera consistente y apropiada.

El niño es testigo y actor permanente de las actividades lectoras de los adultos quienes recurren al material escrito en múltiples y variadas ocasiones de manera significativa: leen periódicos, buscan libros, informes, revisan revistas, toman notas, las guardan o clasifican; el niño observa como comentan libros, artículos, revistas, envían cartas, discuten sobre lo que están leyendo o escribiendo (ellos mismos pueden participar de tal actividad); es decir existe una actividad de carácter cognitivo en torno a la actividad de lectura.

En un entorno con tales características, el niño recibe “demostraciones” de una actividad natural y sin intenciones pedagógicas. Señala que los adultos que estructuran un entorno lector eficaz, no tienen temor de que los niños puedan dañar los libros, más bien se los ofrecen y les enseñan cómo

usarlos, cómo sostenerlos, cómo pasar las páginas, les clarifican qué libros pueden tocar y cuales no pueden rayar. Además les leen anuncios y carteles en las calles, y por supuesto muchas cosas en general, especialmente cuentos.

Los adultos constructores de entorno lector eficaz, se interesan por la actividad lectora de los niños y les muestran a éstos lo que hace un adulto cuando lee; le proporcionan libros que atraen su atención y les motivan a plantear situaciones que viven y sienten en su cotidianidad; en conclusión son adultos que ayudan y estimulan a los niños para la lectura sin acosarlos y le estructuran el andamiaje necesario para apropiarse de la actividad.

Solé (2001) afirma que la potencialidad educativa de la actividad de lectura compartida en el hogar, se pone de manifiesto en numerosas investigaciones en las que el padre o la madre son el intermediario entre el texto y el pequeño lector. Solo con leer con sus hijos los padres ofrecen un modelo a seguir, les hacen profundizar en el conocimiento de la utilidad y el carácter gratificante de la lectura, los ponen en contacto con el lenguaje escrito.

Un grupo de investigadores de la Universidad Complutense de Madrid, organizados bajo el termino Grupo Didactext (2003) plantean, con relación a la producción de textos, que dicha actividad constituye un proceso complejo en la cual intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. De este grupo de factores no escapa la lectura como actividad previa al desarrollo de las competencias para la escritura.

Afirman que la escritura es un proceso que se vincula estrechamente con la lectura y que quien escribe no está situado pasivamente en su medio, sino que lee los textos de su cultura y crea nuevos textos a partir de ella. En tal sentido, aseveran que con el encuadre cultural de los procesos de escritura siempre situados en una cultura y en contextos específicos, la producción escrita se desarrolla en estrecha y necesaria relación con la lectura.

Asimismo afirman que se hace necesario reflexionar en relación con el desarrollo de competencias generales o específicas (comunicativas).

En relación con la producción del texto escrito, antes que un análisis individual del proceso, hay que privilegiar el estudio del escenario escolar y social. Debe hacerse énfasis en la interacción entre el individuo y el ambiente y considerar los contextos en los que se desarrolla la persona.

Por ello, es importante considerar los contextos cultural (valores, creencias, ritos, convenciones sociales), afectivo, situacional e interactivo del acto comunicativo, material (disponibilidad de instrumentos como lápiz, cuaderno, ordenador, móvil), social (aspectos políticos, educativos, jurídicos, laborales, económico-comerciales, familiares).

Weigel y Martín (2005) afirman que la aparición de competencia o destreza para la lectura, no ocurre en solitario; para evaluar dicho proceso, hay que considerar un conjunto de factores que influyen de manera directa o indirecta en el mismo

Dichos autores reportan que cuando los padres u otros adultos leen libros con los niños, cuando valoran la lectura, existe en el hogar un ambiente enriquecido en experiencias literarias y actividades relacionadas con el lenguaje, se proveen materiales, las habilidades para la lectura de los niños emergen. Por ello se piensa que uno de los factores que puede estar relacionado con la competencia es el ambiente del hogar.

Asimismo, manifiestan que las características del hogar relacionadas con nivel socioeconómico de los padres, nivel educativo y experiencia escolar; los hábitos parentales en relación con la lectura (disfrutar de la lectura como actividad, disponer de un tiempo para realizar la actividad) y la actividad parental (realización conjunta de lectura en compañía, disponibilidad de tiempo para el desarrollo de este tipo de actividades, oportunidades para la interacción verbal) se relacionan con las habilidades que conducen a la competencia para la lectura.

Por su parte, Tolchinsky (2008) afirma que la posibilidad de usar la información escrita, comprender lo leído o realizar inferencias, va más allá del procesamiento visual de lo escrito. Además de los componentes cognitivos que intervienen, deben incluirse también componentes psicológicos y ecológicos que incluyen aspectos tales como motivación, estilo de aprendizaje, expectativas docentes, diferencias de género, entorno sociocultural del hogar y las interacciones que en él tienen lugar.

En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe (SERCE), (UNESCO, 2008), se reporta un conjunto de factores asociados con el desempeño de los estudiantes en lectura, matemática y ciencias. En el caso que nos ocupa se hará referencia específicamente al desempeño en lectura.

El SERCE organiza los factores asociados en tres contextos: relativos al estudiante, relacionados con el aula y relacionados con la escuela.

En relación a los aspectos vinculados con el estudiante se mencionan como importantes: clima escolar, nivel socioeconómico y cultural, género, años de escolarización previa, trabajo infantil, etnicidad.

Vinculados con el aula incluye las siguientes variables: años de experiencia docente, grado de satisfacción del docente, género, trabajo adicional del docente, formación académica del docente.

Finalmente considera los siguientes elementos vinculados con la escuela: ubicación geográfica, condición administrativa, años de experiencia del director, formación académica del director, número de libros en la biblioteca escolar, número de computadoras por estudiantes, infraestructura, servicios, clima escolar, nivel socioeconómico y cultural de la escuela.

Los resultados de este estudio preliminar indican que los aspectos relacionados con las escuelas tienen un peso importante en el resultado del rendimiento de los estudiantes; ellas explican entre 40 y 49% de la variación en los resultados del aprendizaje. Sin embargo, el aporte de las variables relacionadas con la escuela, sobre el aprendizaje es menor, cuando se

consideran las diferencias socioeconómicas y culturales de los estudiantes. En el caso de la lectura, el efecto de las variables relacionadas con la escuela, después de descontar la contribución del contexto de los alumnos, es cercano al 30%.

En el SERCE, (UNESCO, 2008), se reporta, asimismo, que la condición administrativa y ubicación geográfica de la escuela, también constituyen un factor a considerar para la comprensión de los procesos de aprendizaje. En relación con la lectura, al comparar el desempeño promedio entre las escuelas urbanas públicas y las privadas, se observa que éstas últimas tienen una ventaja aproximada de 40 puntos. Por su parte, las escuelas rurales registran puntuaciones inferiores a los establecimientos urbanos públicos en alrededor de 32 puntos para lectura.

Cuando se considera el contexto de los estudiantes, las disparidades entre escuelas urbanas públicas y rurales se revierten, y las distancias entre las urbanas públicas y privadas se acortan o desaparecen.

Así puede verse que al descontar el efecto del contexto socioeconómico y cultural, las escuelas rurales superan a las urbanas públicas en 8 puntos para los casos de lectura en 3º grado y en 6 puntos en las evaluaciones de lectura para 6º grado.

En cuanto a las escuelas urbanas privadas, la ventaja de éstas con respecto a las públicas se acorta y llega a ser de 13 puntos en lectura para 3º grado y cercana a los 10 puntos para lectura en 6º grado. Esto sugiere que, dadas las disparidades socioeconómicas y culturales entre los estudiantes de los distintos establecimientos, los aprendizajes son mayores entre los alumnos de escuelas rurales y urbanas privadas en comparación con los de escuelas urbanas públicas.

Cuando se toman en cuenta variables de contexto y escolares, las escuelas urbanas públicas quedan a la zaga en relación con el desempeño en lectura. Tanto en 3º como en 6º grado, las escuelas rurales y urbanas privadas superan en un promedio de 8 puntos a las urbanas públicas. Esta

información indica que en las áreas citadas las escuelas rurales y las privadas logran resultados que superan a los de los establecimientos urbano públicos, después de retirar la contribución de los factores sociales y escolares.

El análisis global de los factores escolares muestra que el clima escolar, la infraestructura y servicios, así como la disponibilidad de libros en la biblioteca se relacionan de manera consistente y positivamente con el logro en casi todas las áreas y grados evaluados. De todos éstos, el clima escolar es la variable que más contribuye a la explicación del logro de los estudiantes.

En el SERCE (UNESCO, 2008), se afirma que la mejora del clima escolar en una unidad educativa, produce un alza en el rendimiento que va de 20 a 50 puntos, dependiendo del área y grado que se trate. La magnitud del efecto del clima es mayor en lectura y ciencias 6º grado, así como en el 3º grado de matemática. Ello es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Con respecto a las variables del aula, se plantea que solamente los años de experiencia del docente tiene una relación positiva y consistente con el desempeño, la cual es de una magnitud discreta. Se afirma que por cada año adicional de experiencia de los docentes, los estudiantes incrementan su rendimiento entre 0,25 y 0,5 puntos.

Entre las variables de contexto, el nivel socioeconómico y cultural promedio de la escuela, el género, el hablar una lengua indígena, el trabajo infantil, los años de escolarización previa y el nivel socioeconómico y cultural del estudiante se relacionan consistentemente con el logro. No obstante, el factor que más influye en el desempeño es el nivel socioeconómico y cultural promedio de las escuelas. Por otro lado, las variables del estudiante explican solamente una pequeña porción de la variación en el aprendizaje.

Es así como el nivel socioeconómico y cultural se constituye en la segunda variable más importante para explicar el rendimiento. La segregación escolar

por dicho nivel, tiene la más alta influencia en el rendimiento después del clima escolar. El aumento de una unidad en la escala del índice socioeconómico y cultural del estudiante lleva a que el rendimiento aumente entre 6 y 8 puntos, dependiendo del área que se trate.

Reportan que la infraestructura y los servicios básicos de la escuela son, después del clima, las variables escolares de mayor influencia en el rendimiento. La incorporación de una unidad adicional de infraestructura puede llevar a un incremento hasta de 4 puntos en el rendimiento promedio. Por otro lado, la incorporación de un servicio básico adicional en la escuela está asociada con un incremento de entre 2 y 8 puntos en el desempeño de los estudiantes

En el SERCE (UNESCO, 2008), la medida del nivel socioeconómico y cultural de la familia de los estudiantes recibió el nombre de índice de estatus socioeconómico y cultural (ISEC). Afirman que la lectura se constituye en el área donde hay una mayor desigualdad en el desempeño de los alumnos la cual puede ser atribuible al ISEC.

Finalmente, existe una contribución de la infraestructura, los servicios básicos, los libros de la biblioteca escolar como importantes para explicar el rendimiento; si bien pueden ser menores que otras variables, subrayan la importancia que tienen estos insumos para el rendimiento de los estudiantes.

II.1.4 Investigaciones sobre lectura en el marco del enfoque sociocultural.

Dixon (1995), en una investigación basada en el concepto de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1931/1996), encontró que un grupo de niños de segundo grado, mejoraba el reconocimiento de palabras y sus procesos lectores cuando un compañero leía y el maestro apoyaba la actividad. Los niños reconocieron que se sentían más seguros leyendo. Estos resultados indican que la figura del mediador (maestro o compañero), resulta favorable para el avance de los individuos, en dichos procesos.

Rojas (1997) en una investigación orientada a analizar las posibles asociaciones de variables socioculturales con la lectura, reportó los resultados obtenidos con una muestra conformada por 282 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y los 21 años de edad, quienes culminaban la educación media y se preparaban a ingresar a la universidad. Consideró el nivel socio económico de los estudiantes los cuales quedaron distribuidos, de acuerdo a la condición social, en: 15% clase alta, 23% media alta, 38% media; 18% obrera-campesina y 6% marginal.

Los estudiantes fueron sometidos a dos tipos de evaluaciones de la lectura: pruebas tipo cloze, selección, técnica de verificación de oraciones, y la prueba de lectura 15; igualmente se les suministró un cuestionario sociocultural constituido por 33 ítemes, nueve de ellos asociados al entorno cultural de la familia; dicho instrumento recolectaba información relacionada con: nivel de instrucción de los padres, hábitos de lectura; lectura en compañía de los padres o personas con quienes el entrevistado había convivido desde la infancia, costumbres asociadas con lecturas infantiles en la niñez; tiempo dedicado a ver televisión, número de libros existentes en el hogar (no textos escolares), frecuencia de préstamos circulantes de biblioteca, actividades destinadas a la recreación en el hogar de las personas con quienes convivían.

Al asociar los resultados obtenidos en las pruebas con los ítemes seleccionados en el cuestionario, observó que los niveles de comprensión de lectura se asociaron de forma significativa ($p < 0.01$) con el nivel de instrucción de los padres y los hábitos de lectura de éstos. Rojas (1997), agrega que hijos de padres que leen o escriben con dificultad o con niveles de educación inferior a 6° grado, obtienen bajos rendimientos en las pruebas de lectura; por el contrario hijos de padres quienes tienen el hábito de leer novelas, libros de poesía, diarios, revistas entre otros textos con sus hijos, obtienen asociaciones significativas ($p < 0.01$) con el nivel de comprensión de lectura de sus hijos y altos puntajes en las pruebas de lectura.

Reporta también que los participantes en cuyos hogares existen grandes bibliotecas de libros no escolares, fueron más exitosos en las pruebas de lectura; igualmente se encuentra una asociación entre puntajes de la prueba y la actividad de lectura de cuentos infantiles por parte de los padres o por los mismos estudiantes durante su infancia; quienes reportaron hacerlo obtuvieron mejor rendimiento en las pruebas de lectura aplicadas; por último observa una asociación significativa entre la prueba de lectura tipo cloze y las actividades recreativas que llevaban a cabo las personas que viven con el estudiante (visitas a museos, ir al teatro y conciertos, lectura en la casa o bibliotecas).

Rojas (1997), se formula en sus conclusiones una pregunta: ¿hay una relación entre la incidencia del entorno familiar y los niveles de comprensión de la lectura? A la luz de los resultados de su investigación, da una respuesta afirmativa. Concluye que los ambientes de lectura favorecen la comprensión con lo cual se estaría confirmando uno de los paradigmas de la teoría Vigotskyana, según la cual los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales, tal como en el caso de la comprensión de la lectura.

Estos planteamientos son igualmente apoyados por investigaciones realizadas por Rodríguez (1985) quien realizó su indagación con alumnos de 6° grado del sistema escolar venezolano. Reportó que los alumnos que reciben influencia beneficiosa del hogar (apoyo por parte de los padres para la realización de tareas escolares, lectura de textos supervisada por los padres), leían significativamente mejor que aquellos que no recibían tales influencias.

En relación con el nivel socioeconómico, es aceptado que el mismo correlaciona significativamente alto con la habilidad de comprensión lectora (Morles, 1994; Rojas, 1997).

Finalmente se reporta la experiencia desarrollada en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela bajo el proyecto denominado Programa de lectura y

escritura a distancia para los niños de la Universidad Nacional Abierta (PROLECS-UNA) (Estéfano; Guía; Leal; Martín; Rada, 2008). Dicho Programa viene ejecutándose desde el año 2002 por un equipo de profesionales del Área de Educación conformado por psicólogos, psicopedagogos, especialistas en lectura y escritura, estrategias de aprendizaje, literatura Infantil y asesoría de padres.

Está fundamentado en el enfoque sociocultural de Vigotsky; por lo que se parte de la mediación como experiencia pedagógica. Dicha mediación es ejecutada por los padres y representantes, quienes desde el hogar apoyan y orientan, mediante diferentes actividades, a sus hijos y representados en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

El objetivo general del programa es desarrollar actividades, bajo la modalidad a distancia, para estimular y favorecer la lectura y la escritura en los niños y jóvenes participantes, a partir de la interacción con el grupo familiar.

Estéfano y otros (2008), afirman que con el programa se les suministra a los padres actividades de carácter académico que tradicionalmente han estado orientadas hacia el ámbito escolar; se les asignan responsabilidades al hogar, conjuntamente con la escuela, para comprender y conocer el verdadero significado del proceso que deben transitar los niños para el desarrollo de competencias relacionadas con la lengua escrita.

Finalmente expresan los autores del programa, que los resultados de estos seis años de aplicación brindan una retrospectiva positiva y óptima ya que el mismo ha permitido concebir el proceso de lectura y escritura de una manera agradable, como una forma de educar a través de estrategias divertidas que permiten promover la comprensión y el gusto por la lengua escrita.

Las investigaciones anteriormente reportadas son indicativas de la importancia de las interrelaciones sociales y la participación familiar en actividades de carácter cognitivo tales como lectura en compañía, para el

desarrollo de competencia para la lectura; lo cual es trascendente no sólo como preparación para el ingreso a la escolaridad formal, sino también fuera de ella.

II.2 LA LECTURA

La lectura como proceso y actividad humana debe ser considerada como uno de los grandes logros de la humanidad. A través de ella ha sido posible la transmisión de la herencia cultural de los pueblos, lo cual ha incidido en el desarrollo social de las colectividades.

Por medio de la lectura el ser humano se apropia de conocimientos, adquiere aprendizajes significativos, expande sus potencialidades intelectuales, logra adaptaciones ambientales y satisface sus necesidades afectivas y espirituales.

Según Schwartz (1984), desde los inicios de la psicología experimental a finales del siglo XIX hasta los años 40 del siglo XX, la lectura fue motivo de interés como tema de estudio, descendiendo posteriormente a alrededor de los años 60 cuando emerge la teoría cognitiva, se renueva la motivación por el tema.

Se reportan antecedentes de investigaciones hacia finales del siglo XIX con el surgimiento de la Psicología como ciencia, época en la cual Cattell realizó experimentos que permitieron demostrar que los sujetos dedicaban más tiempo a leer cuando lo hacían con palabras y frases sin ninguna relación, que cuando las palabras estaban relacionadas (Venezky, 1984).

Desde entonces, se ha suscitado un profundo interés por el estudio de la lectura que ha conducido a formular propuestas explicativas acerca de cómo evoluciona el proceso y las implicaciones que pudiera tener para los grupos humanos la ausencia o pobre desarrollo de la misma.

II.2.1 La lectura como actividad psicosociolingüística.

La comunicación es una actividad humana que implica el intercambio voluntario, bidireccional e interactivo de mensajes; el mismo busca generar

cambios en los conocimientos, en las conductas, en los valores, sentimientos y creencias de los individuos y se expresa a través del lenguaje.

El lenguaje está constituido por signos con una estructura sujeta a una serie de reglas específicas, culturalmente determinadas, que lo regulan.

El lenguaje se manifiesta en una multiplicidad de lenguas. Ellas utilizan recursos fónicos – visuales – auditivos – táctiles, que son aplicados por el ser humano para la comunicación, pero su expresión más frecuente es de carácter fono auditivo.

La lengua constituye un vehículo necesario para la recepción, envío de información e intercambio de experiencias y conocimientos entre las personas. Para esta actividad el ser humano cuenta con un conjunto de competencias, ubicadas en tres ámbitos:

- ✘ Biológico: incluye la dotación e información genética propia de la especie, necesaria para su desenvolvimiento como integrante de la escala zoológica.
- ✘ Sociohistórico: se refiere a las reglas y convenciones creadas a lo largo del tiempo y en diferentes sociedades, que rigen su vida social como miembro comunitario de una especie.
- ✘ Psicolingüístico: implica el desarrollo de la facultad del lenguaje como privilegio de la especie.

Estas competencias se integran durante el proceso de interacción entre el ser humano y su entorno; las mismas hacen posible la competencia comunicativa, entendida como la habilidad de la especie humana para participar, de cualquier modo, en eventos comunicativos mediante la utilización de diversos sistemas codificados, simples o complejos sean fono auditivos, visuales, táctiles o de cualquier otra naturaleza (Barrera y Fraca, 1999).

En suma, puede decirse que el ser humano hace uso del lenguaje, desarrolla una lengua (sus competencias así se lo permiten y demandan) y construye

su pensamiento en función de ese lenguaje. Todo ello le permite ser considerado como único en su género.

La competencia biológica le es inherente como miembro de la especie humana.

La competencia lingüística le permite conocer las reglas gramaticales que rigen el funcionamiento de su lengua materna cuando se comporta como hablante o como oyente.

La competencia sociohistórica, le faculta para apropiarse de las reglas, convenciones, normas y costumbres propias de un lenguaje, en tanto integrante de un determinado grupo social; por medio de esa competencia se apropia de la cultura particular en la cual le ha tocado vivir y convivir.

El ejercicio de la facultad de lenguaje, se hace efectivo mediante la lengua. La lengua es principalmente oral – auditiva y sus actos se expresan en las actividades de hablar y escuchar; pero también se expresa a través de códigos escritos, los cuales se hacen evidentes por medio de las actividades de leer y escribir en las sociedades que han codificado su lengua. El Gráfico 6 resume esta condición en las sociedades con escritura:

| | Expresivo | Receptivo |
|---------|---|--|
| Oral | <p>hablar</p>  | <p>escuchar</p>  |
| Escrita | <p>Escribir</p>  | <p>leer</p>  |

Gráfico 7 manifestaciones de la lengua.

El desarrollo del código oral, resulta en cierto sentido “natural y espontáneo”, entre tanto que aprender el código escrito, amerita de una orientación

sistemática formalizada (escolar o no), que no resulta tan natural como la oral (Barrera y Fraca, 1999).

Quien escribe, considera que así como escuchar es la vertiente receptiva de la lengua oral, leer es la vertiente receptiva de la lengua escrita, por tanto, la lectura y la escritura deben ser concebidas como modalidades lingüísticas de la lengua escrita.

La lectura es una actividad lingüística, en la cual se encuentran involucrados procesos de tipo cognoscitivo. Su desarrollo es promovido a partir de la cultura escrita que predomina en muchas sociedades humanas, entre éstas la propia de la sociedad occidental a la cual pertenece Venezuela.

Para que pueda darse una efectiva comunicación lingüística, hablante – oyente – escritor y lector, deben desarrollar una serie de conocimientos que se conceptualizan en términos de competencias. Esas competencias proporcionan al ser humano las capacidades relativas al código lingüístico, al conocimiento del mundo y al contexto de comunicación.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, la lectura puede ser vista como una forma de comunicación que constituye una actividad psicosociolingüística, para la cual el ser humano cuenta con un conjunto de competencias que lo facultan para su expresión.

Para emplear efectivamente la lengua escrita, es necesario desarrollar “... una serie de competencias referidas al conocimiento de la lengua y del sistema del español escrito (competencia lingüística), al conocimiento del mundo y de los procesos de escritura y de lectura (competencia cognoscitiva o cognición social) y a un conocimiento del contexto y de la situación de comunicación (competencia pragmática)” (Fraca, 2003 p. 60).

Revisemos a continuación qué se entiende por leer.

II.2.2 ¿Qué es leer?

Dentro de la psicología cognitiva y la psicolingüística, se ha señalado que la lectura es una sucesión de procesos que interactúan entre el lector, el texto y el contexto. Aprender a leer requiere que el niño atribuya sentido a la lectura, para ello debe contar con competencias biológicas, cognoscitivas y comunicativas suficientes para hacerlo, tener a su alcance la ayuda insustituible de personas que confíen en dichas competencias y que sepan intervenir para fomentarlas. Significa también aprender un sistema de signos al cual se le atribuyen sonidos y relaciones que significan palabras propias de la lengua. No se realiza de un día para otro; se trata de un proceso a lo largo del cual se incrementan las posibilidades del lector para ser experto en la actividad (Acosta, 2001; Sole, 2001).

Fraca, (2003) define la lectura como

un proceso psicosociolingüístico que consiste en integrar a la cognición social, los significados elaborados a partir de la información proporcionada por un texto y por el conocimiento previo, por medio de mecanismos de metacompreensión y del reconocimiento de los propósitos del discurso...enmarcado en un contexto de comunicación dentro de la cultura escrita (p.68).

Para Mejías (1998), leer no consiste sólo en decir los sonidos representados por las letras, sino que es extraer significado del texto escrito; es construir el significado del texto, todo lo cual es inseparable de la comprensión lectora. Es un proceso dinámico, de construcción cognitiva ligado a la necesidad de actuar, el cual está vinculado a la efectividad de las relaciones sociales.

Leer no es exclusivamente una actividad visual. Durante la realización de la tarea se ponen en juego dos modalidades de información: visual y no visual. La primera está representada por la información que se presenta ante los ojos del niño sobre la página escrita y corresponde a la información que el cerebro recibe de lo impreso; la segunda se ubica “detrás” del globo ocular infantil, en su cerebro y corresponde con la información que posee el lector

antes de enfrentarse con la lectura. La relación entre ambos aspectos es recíproca, entre más información no visual posea el niño, menos información visual necesitará y viceversa (Mejías, 1998; Camilli, 2001).

II.2.2.1 Alfabetizar, leer y comprender el mundo en que se vive

Al partir de la idea de que la escuela debe preparar a los niños para desempeñarse a lo largo de la vida, se ha considerado que una de sus funciones es formar habilidades o competencias para la vida; ello en el área del lenguaje es fundamental ya que la lectura pasa a ser una habilidad indispensable para enfrentar los retos que el mundo de hoy impone. Se plantea, en tal sentido, que la comunicación interpersonal constituye una vía para acceder a conocimientos propios y ajenos y permite resolver exigencias de las interacciones cotidianas.

Para el área del lenguaje se señalan como competencias para la vida las siguientes (Atorresi, 2005):

- ✧ Capacidad para tomar decisiones con información suficiente a la hora de expresarse y de interpretar mensajes.
- ✧ Habilidad para resolver problemas comunicativos.
- ✧ Habilidad para comunicarse afectiva y efectivamente.
- ✧ Capacidad para pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa.

Atorresi (2005) plantea que la alfabetización es un proceso permanente, que puede expresarse y evaluarse en un *continuum* de grados, y no una capacidad dicotómica, que los individuos tienen o no tienen. Por ello considera que el proceso de alfabetización no se define como el alcance del umbral básico de herramienta de lectura y escritura, sino como la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita.

La lectura implica además de la adquisición progresiva del código escrito, el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamiento propios y ajenos. El éxito escolar o laboral y el grado de autonomía personal se relacionan necesariamente con la competencia para la lectura. Así, que no hay que aprender a leer solamente, sino además leer para aprender y aprender a aprender con la lectura.

II.2.2.1.1 Competencias básicas

Para lograr lo antes expuesto debe desarrollarse un conjunto de competencias. El término competencia se entiende como un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen de la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están dados de antemano. Ser competente, además, es un fenómeno tanto individual como social y cultural, pues es la sociedad la que da sentido y legitima cuáles son las competencias esperadas y de mayores reconocimientos.

La competencia puede ser definida como un saber hacer en un contexto específico. Es el conjunto de acciones que se realizan en un entorno particular y que cumplen con las exigencias del mismo. Según Rodríguez (2005), las competencias son sólo una forma de ver las capacidades humanas. Define la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones, conductas que posee una persona y que se pone de manifiesto cuando ejecuta una actividad, lo cual logra de una manera exitosa.

En síntesis, ser competente es saber hacer y actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa y transformando los contextos a favor del bienestar humano. Ese “saber hacer” sugiere una educación o formación orientada hacia el desarrollo de la actividad.

Existe un conjunto de competencias consideradas básicas para poder actuar con éxito en cualquier escenario de la vida. Las mismas han sido organizadas en dimensiones: cognitiva (conocimientos y habilidades), afectiva (motivación, actitudes, rasgos de personalidad), psicomotriz o conductual (hábitos y destrezas), social y biológica (psicofísico o psicobiológico) (Montenegro, 2003; Castro 2005; Rodríguez, 2005).

II.2.2.1.2 Competencia de la lectura

En relación con la lectura, se entiende la competencia de la lectura como la habilidad necesaria para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y valoradas por el individuo, las cuales permiten construir significado a partir de una variedad de textos. En tal sentido es un proceso constructivo e interactivo. Se lee para el disfrute personal, para participar en la comunidad de lectores de la comunidad escolar y de la vida cotidiana (Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury, 2006; Gómez, 2008).

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) definen competencia para la lectura como la comprensión, uso y reflexión sobre textos escritos, con el fin de lograr las metas personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios y, participar en la sociedad (PISA/OECD, 2003).

Para determinar adecuadamente la competencia de la lectura, se han de tener en cuenta dos aspectos fundamentales: los niveles de comprensión y los tipos de textos.

Según PISA (2005) la comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión total. En ese sentido señala como tales los siguientes:

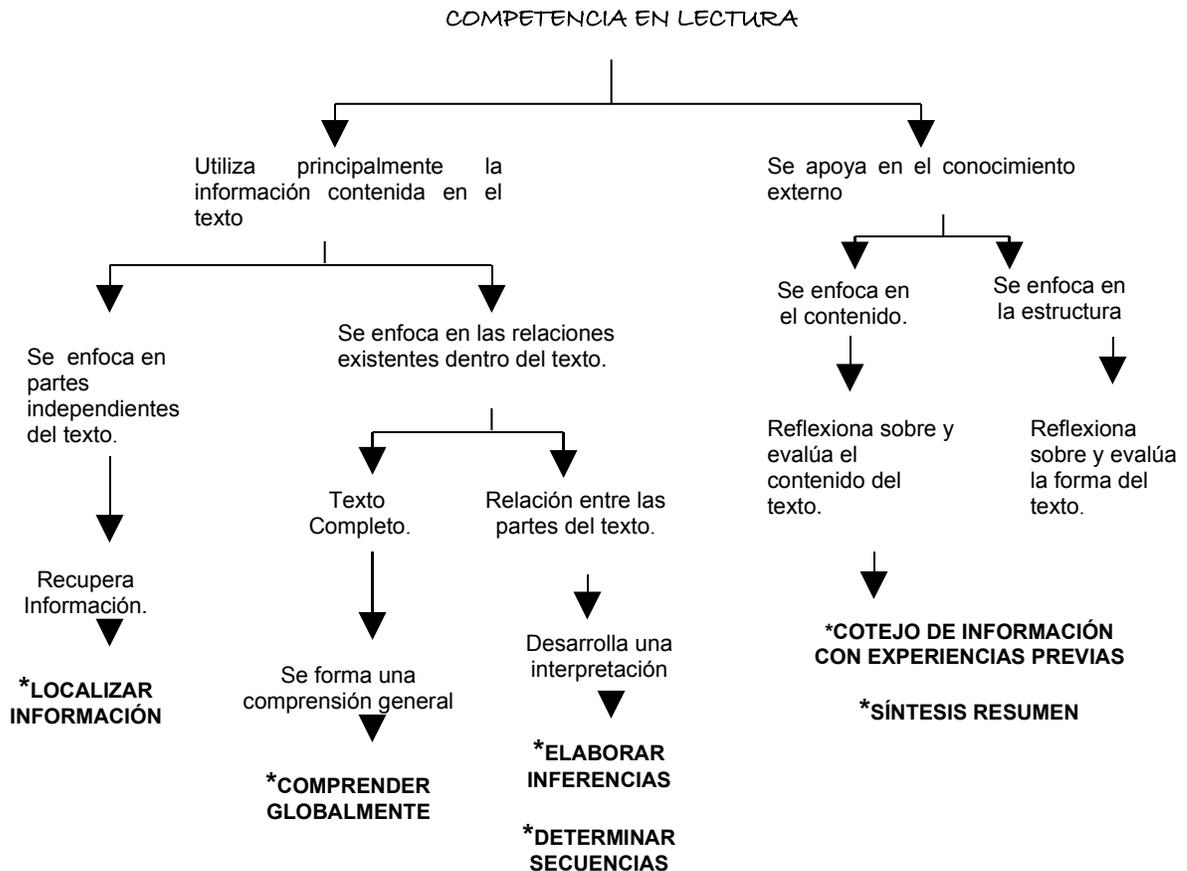
1. *Comprender globalmente*: es la habilidad que permite la consideración del texto como un todo y la capacidad de identificar la idea principal o general de un texto.

2. *Obtener información*: implica la atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información. Es la capacidad para localizar y extraer una información en un texto.
3. *Elaborar una interpretación*: involucra la atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones. Capacidad para extraer el significado y realizar inferencias a partir de la información escrita.
4. *Reflexionar sobre el contenido de un texto*: es la utilización del conocimiento exterior, capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas.
5. *Reflexionar sobre la estructura de un texto*: implica el empleo del conocimiento exterior. Capacidad de relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la actitud e intención del autor.

Para el Programa Internacional para la evaluación de los estudiantes (PISA, 2005), con estos aspectos se cubren las distintas destrezas cognitivas necesarias para conseguir una lectura efectiva. En cuanto a los tipos de textos los clasifica en continuos y discontinuos.

Para el Programa, un texto continuo es aquel que se encuentra organizado en oraciones y párrafos, escrito en prosa; clasifica los textos narrativos, expositivos y argumentativos. Por otro lado, define el texto discontinuo como aquel que tiene una organización diferente a la descrita anteriormente, incluye en ellos listas, formularios, gráficos o diagramas, tablas o matrices, hojas de información entre otros.

En síntesis, PISA (2005), resume los cinco procesos o aspectos para la competencia en lectura en el siguiente esquema:



Características que distinguen los cinco procesos de la competencia en lectura. *Pisa* (2005). Modificado por Fraca y De Tejada, (2006). * Habilidades esperadas para realizar la comprensión del texto.

En suma, la lectura como manifestación de la lengua escrita es una actividad lingüística en la cual se encuentran involucrados el desarrollo neurológico, procesos de tipo cognoscitivo, variables socioculturales y emocionales; su desarrollo es promovido a partir de la cultura escrita en la cual se encuentra inmerso el ser humano durante las relaciones sociales que establece en su entorno y muy específicamente en el contexto escolar (Cano, 1999; Herrera, 2004).

II.2.2.1.3 Competencia para la lectura en el currículo venezolano

Ahora bien, resulta interesante y necesario dentro de los planteamientos hasta ahora formulados, preguntarse cuáles son las competencias que se le piden desarrollar a nuestros niños venezolanos para llegar a ser unos

lectores competentes. Para ello se recurre a la revisión de los Programas de Lengua y Literatura de Iº Etapa de Educación Básica del sistema educativo venezolano (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1997).

Al revisar los programas antes mencionados, he encontrado que en su propuesta, los objetivos están centrados en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, entendida como el conocimiento del sistema lingüístico, los códigos no verbales y la adecuación de su actuación lingüística a los diferentes contextos y situaciones comunicativas.

En esta primera etapa de alfabetización, se considera como propósito esencial, la adquisición y progresivo desarrollo de competencia para la lectura comprensiva y para la expresión e interacción comunicativa apropiada, a través de la oralidad y la escritura de diversos tipos de textos, el acercamiento y paulatina interacción con la literatura como fuente de disfrute y recreación, así como las manifestaciones afectivas generadas a partir de la lectura. En consecuencia, la apropiación del sistema de la lengua escrita es uno de los objetivos fundamentales de esta etapa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1997).

Del análisis realizado a dicho programa, se identifican las siguientes competencias esperadas en los escolares de 1º, 2º y 3º grado de Educación Básica:

1º Grado:

- a. Reconocer y usar elementos convencionales del sistema de la lengua oral y escrita (reconocer sílabas iniciales y finales, clasificar palabras según el número de sílabas, reconocer y distinguir vocales y consonantes).
- b. Leer diversos tipos de textos: diferenciar textos escritos de otras representaciones gráficas.
- c. Participar en actos de lectura comprensiva; realizar anticipaciones, inferencias y predicciones.
- d. Comprender textos instruccionales y actuar en consecuencia.

- e. Elaborar comparaciones por asociación entre elementos del contexto.
- f. Participar en actividades grupales y esmero en la realización de sus trabajos.
- g. Descubrir la literatura como fuente de disfrute y recreación

2º Grado

- a. Determinar, en textos sencillos, las oraciones que la integran.
- b. Analizar oraciones sencillas para observar y determinar las palabras que las integran.
- c. Usar los signos de puntuación: el punto y la coma.
- d. Escribir con atención aspectos formales de legibilidad, presentación, uso de mayúsculas y minúsculas.
- e. Identificar ideas principales y secundarias de textos escritos.
- f. Redactar textos breves formados por párrafos sencillos
- g. Utilizar en la lengua oral y escrita las relaciones de concordancia de género y número.
- h. Reconocer en forma oral y escrita palabras que se ubican en el espacio y en el tiempo.
- i. Respetar las normas convencionales de la lengua.
- j. Utilizar la comparación y la humanización, como recursos para elaborar textos imaginativos
- k. Reconocer la literatura como fuente de recreación y goce estético.
- l. Demostrar actitudes de cooperación y solidaridad en el trabajo en equipo.
- m. Reconocer la importancia de la lectura y la escritura para la satisfacción de necesidades, resolución de problemas y comprensión del mundo y de sí mismo.

3º Grado

- a. Realizar la lectura comprensiva de textos sencillos que respondan a diferentes intenciones comunicativas.
- b. Analizar textos sencillos para determinar oraciones que los integran y las relaciones de forma y sentido entre ellas.
- c. Escribir atendiendo a la separación de los espacios entre las palabras.
- d. Reconocer y usar elementos que permiten establecer relaciones entre palabras y oraciones.
- e. Disfrutar la lectura y la escritura de textos
- f. Identificar y relacionar los cambios de entonación que se producen en diferentes actos de habla
- g. Narrar con secuencia lógica
- h. Identificar sílabas tónicas y átonas.
- i. Interpretar refranes, crear canciones, juegos y rimas.
- j. Utilizar la lectura y la escritura para comunicarse, recrearse, informarse, resolver problemas y socializar.
- k. Exponer y argumentar con claridad sus puntos de vista y opiniones.

Leer y escribir son actividades consideradas esenciales durante la I y II Etapa de Educación Básica del sistema educativo venezolano. Se espera que al final de estas etapas, los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma y utilizar los recursos a su alcance para superar las dificultades que puedan encontrar en dicha tarea. Se espera por tanto que evoquen ideas, sentimientos y recuerdos; establezcan inferencias y conjeturas; releen y pregunten acerca de lo leído (Serrano y Cadenas 2004). Asimismo, se les plantea como expectativa vivir la lectura como una experiencia formativa que les permita decidir su propio camino en la lectura y la escritura; desarrollar sus preferencias y valores; escoger textos diversos

destinados a diferentes propósitos. En ese sentido la lectura debe ser experimentada como momento de placer al mismo tiempo que cumpla con sus fines de información y aprendizaje.

Al respecto Serrano y Cadenas (2004) plantean que

La meta en estas etapas es que los alumnos aprendan a leer y escribir, que sean capaces de adoptar con libertad posturas eferentes y estéticas frente a la diversidad de materiales escritos, que puedan discutir y reflexionar sobre sus ideas, actitudes y valores, al confrontarlos con otras maneras de pensar y de sentir. Estas experiencias pueden ejercer una profunda influencia sobre el desarrollo personal, afectivo, social e intelectual del adolescente y del joven (p.162).

Del análisis y reflexión sobre las competencias exigidas en cada uno de los niveles de la I Etapa de Educación Básica, se concluye que un lector / oyente competente, es aquel que ha desarrollado el conocimiento acerca de las estructuras de la lengua oral / escrita para poder comprender los significados en función de la situación, el entorno y las necesidades expresivas; ello implica, además, un conocimiento de mundo para comprender adecuadamente el mensaje.

Unidos a los planteamientos anteriormente formulados en relación con la competencia para la lectura, se deben considerar otros aspectos, que a continuación se pasan a revisar.

II.2.2.1.4 El lector, el texto y el contexto durante el proceso de la lectura

Para Ríos (2004) la adquisición y desarrollo de la capacidad para la lectura, pasa por una secuencia que comienza con la decodificación del símbolo escrito, sigue con la comprensión del sentido de lo leído y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, para finalmente llegar a la lectura crítica.

Para este autor, la lectura va a depender de las características del lector, del texto y el contexto en el cual ocurre el proceso. El lector reconstruye mediante el procesamiento de la información el significado del texto. Para ello se sirve de pistas, signos, cuadros, elementos sintácticos y semánticos a través de los cuales el lector precisa pensamientos, opiniones y actitudes. La imagen que una persona se hace de un texto, dependerá no sólo de los propósitos de quién lo escribe, sino también del significado que le conceda el que lee. A medida que el punto de vista del escritor esté más armonizado con el del lector, la lectura será más completa, esto indica que el mensaje del autor se corresponde con las experiencias del lector (Ríos, 2004).

Por su parte Morles (1994), afirma que "...la lectura de un texto escrito es la reconstrucción de su significado, a partir de la consideración de las pistas encontradas en ese texto" (p.19). Para lograr esa reconstrucción el lector debe ejecutar operaciones mentales y así darle sentido a esas pistas encontradas. El lector es quien rehace los significados del texto a través del procesamiento de los signos impresos, establece contacto con sus experiencias, sentimientos, conocimientos y competencias lingüísticas.

Según Alliende, Condemarín y Milicic (1987), la comprensión de la lectura puede ser entendida de diversas maneras, la primera de ellas se refiere a la captación del sentido literal de un texto escrito, lo cual corresponde con lo manifestado por el autor; sin embargo en muchas ocasiones los textos escritos adquieren sentidos diferentes a los expresados por éste. Para estos autores la comprensión se circunscribe a lo expresado explícitamente por el texto, por consiguiente los aportes del lector no son considerados, excluyéndose, por tanto, sus inferencias y las relaciones con otros textos. Una segunda posición corresponde a una concepción muy amplia, en donde la comprensión de lo leído se vincula con el punto de vista que cada lector tiene; dependiendo de ello, existen diferentes comprensiones del texto, el sentido se refiere a los aportes que el lector hace a éste y no por el contenido del mismo.

La tercera posición se refiere a la integración de las anteriores y plantea que evaluar y medir la comprensión lectora requiere primero, conocer al grupo de lectores, sus características comunes como: edad cronológica, nivel socioeconómico, escolaridad y segundo mantener un control minucioso en la complejidad que surge de los textos utilizados, considerando los factores lingüísticos.

En la complejidad de un texto escrito intervienen factores sintácticos, semánticos y pragmáticos. El sintáctico tiene relación con la estructura de la oración, lo semántico con los contenidos de los textos y el pragmático con el conocimiento del mundo que tiene el lector sobre el texto escrito; mediante éste, se puede determinar el mínimo conocimiento del mundo del lector para la comprensión.

Por otro lado, es importante destacar que en la lectura se involucran cuatro ciclos en el proceso de construcción del significado: el óptico (movimientos oculares permiten localizar la información gráfica más útil), el perceptual (el lector guía su trabajo en función de sus expectativas), el sintáctico (el lector emplea estrategias de predicción e inferencias), el semántico (se articulan los tres ciclos anteriores y se reconstruye el significado) (Klingler y Vadillo, 1999).

Por su parte Bandrés, Renau, Jaraquemada y García (1984), plantean que para el proceso lector se requiere en primer lugar de una percepción visual de los signos que han de leerse; seguidamente tiene que darse una asociación de los símbolos percibidos con unos sonidos determinados; una vez que se ha dado a los signos una traducción oral, debe realizarse una nueva asociación entre los signos percibidos y el significado que poseen; por último ha de darse una selección del significado de las palabras según el contexto.

Afirman además que la percepción visual y la asociación de los signos con los sonidos correspondientes, constituyen lo que se denomina lectura mecánica en la cual influyen factores madurativos en percepción

visual/auditiva, y en la orientación espacio/temporal. En tanto que las asociaciones de los signos percibidos, el significado que poseen dentro de un contexto, corresponden a la lectura comprensiva en la cual interviene fuertemente el conocimiento que el sujeto posea de su propia lengua, vale decir de sus competencias comunicativas.

Sin embargo, no es solo la instrucción escolarizada la responsable del éxito o el fracaso en el desarrollo de competencia para la lectura y en la construcción de lectores eficientes o no; variables sociales como pobreza, divorcio, trabajo infantil dan una varianza de hasta 50% en las evaluaciones comparativas internacionales (Klingler y Vadillo, 1999).

A este grupo de variables, en el contexto de este trabajo se le ha agrupado bajo el término de factores socioculturales.

II.3 LOS FACTORES SOCIOCULTURALES

Luria (1975) plantea que “...el hombre vive y actúa en un ambiente social que le rodea. Experimenta necesidades y trata de satisfacerlas, obtiene información del medio circundante y se orienta en él, forma imágenes conscientes de la realidad, crea planes y programas de acción, confronta los resultados de su actividad con las intenciones primeras, experimenta estados emocionales y corrige las faltas cometidas” (p.7)

Tal concepción del ser humano, me lleva a comprender con una visión holística del mismo, para quien es ineludible la satisfacción de un conjunto de necesidades que alimentan su espíritu, sus cogniciones, su afecto, su ser social y su corporeidad, y para cuya satisfacción, debe recurrir a factores externos y muy específicamente a la relación social.

II.3.1 ¿Qué se entiende por sociocultural?

Al revisar en el Diccionario de la Real Academia Española (2006) el término sociocultural, se indica que es un adjetivo cuyo significado está vinculado con aquello perteneciente o relativo al estado cultural de una sociedad o grupo social. Mientras que cultura se entendería como el conjunto de modos de vida, costumbres, conocimientos, grado de desarrollo en una época o grupo social.

En esta investigación el término factores socioculturales está referido a lo cultural como los modos de vida de un grupo social específico, desarrollados históricamente. Adopto esa posición debido a mi interés en las condiciones de vida de los niños participantes en esta investigación, ya que deseo dar cuenta de las características de su entorno desde el punto de vista social, cultural y de la cantidad de interacciones a las cuales están sometidos como seres humanos en proceso de cambio evolutivo.

Por otro lado, desde una perspectiva contextual acerca del desarrollo humano considero que el término sociocultural juega un rol fundamental ya que incluye el carácter multidimensional (factores biológicos, sociales, culturales e históricos) de dicho desarrollo (Martí, 1991).

En relación con el marco teórico propuesto en esta investigación, el término sociocultural es frecuentemente usado en lugar del término histórico cultural. Con el se describe la postura teórica de Vigotsky, Luria, Leontiev y sus intérpretes estadounidenses (Coll, Moll y Wertsch) en relación con el conjunto de factores involucrados en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Se afirma que en esencia ambos términos son igualmente apropiados porque los factores históricos, culturales y sociales son importantes para el enfoque que estos autores representan (Au, 1997; Gipps 1999).

Los factores socioculturales se definen como *el conjunto de factores externos presentes en el entorno del lector, los cuales organizados en dimensiones: afectiva, cognitiva y nutricional, propician la expresión de habilidades psicosociolingüísticas, promueven el desarrollo de la competencia para la lectura y le permiten al niño apropiarse de los signos propios de su cultura.*

Au (1997) plantea que el término cultura es visto con dos acepciones: como un proceso relativamente estable en el cual se consideran las creencias, valores, costumbres y formas de vida de las personas; y como un proceso activo de cambio, de crecimiento y desarrollo. Dentro del enfoque sociocultural, se pueden considerar ambos aspectos: tanto como resultado de la primera, como de los procesos de cambios que ocurren en el individuo como consecuencia de la interacción con su cultura particular.

Desde esta perspectiva, las funciones mentales superiores son reconocidas como un fenómeno tanto histórico como cultural. Dicho autor, en el marco del enfoque sociocultural, señala que las investigaciones tendientes a indagar acerca del proceso de alfabetización escolar tratan de explorar los vínculos

entre condiciones históricas, contexto social e institucional, funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Asevera que los seguidores de Vigotsky han interpretado que el autor ha adoptado una visión holística acerca del aprendizaje y que en lo concerniente a los procesos psicológicos superiores, debe tenerse en cuenta toda su complejidad.

Desde una perspectiva sociocultural las investigaciones relacionadas con la alfabetización, asumen que los alumnos deben participar en actividades alfabetizadoras, deben involucrarse en procesos que impliquen actividades de lectura y escritura pero no en solitario (no se trata de desarrollar habilidades de forma individualizada, sino compartir experiencias con otros más expertos).

Una premisa básica del enfoque sociocultural es que la actividad humana incluyendo el aprendizaje de la lectura, solo puede ser comprendida a través del estudio de sus orígenes sociales, ya que la lectura es social por naturaleza (Au, 1997). Cuando un lector lee en solitario, se encuentra con el autor, quien a su vez ha producido su obra a partir de un conjunto de experiencias acompañadas socialmente y de un lenguaje que se ha venido desarrollando a través del uso compartido con otras personas; mientras los conceptos del lector y sus esquemas de funcionamiento, son tomados como préstamo de los pensamientos de otros y son resultado de sus interacciones previas.

Como dice Au (1997):

El aprendizaje de la lectura en la escuela, es vista como un proceso social, afectado no solo por las circunstancias presentes sino también por las históricas. Aprender a leer no puede lógicamente estar separado del ambiente en el cual tiene lugar el proceso. Cuando un niño aprende a leer o falla en el proceso de aprendizaje de la lectura, lo hace en un contexto cultural, histórico y social particular. Su éxito o fracaso en la lectura, no puede ser comprendido aparte de ese ambiente (p.184).

Una visión del ser humano construida a partir de los anteriores planteamientos, conduce a examinar las múltiples condiciones de tipo social, afectivo y cognitivo indispensables para comprender los procesos de aprendizaje, crecimiento, desarrollo de destrezas, habilidades o competencias, entre ellas la lectura.

II.3.2 La dimensión afectiva en el contexto sociocultural

El ser humano necesita del otro para sobrevivir; el hecho de convivir socialmente demanda de él la necesidad de establecer vínculos afectivos que le provean seguridad, y además, un sentimiento de pertenencia a su grupo social de referencia. Demanda ser motivado en su necesidad de comunicarse, dar y recibir, ganar aprobación, obtener reconocimiento, fomentar la construcción de una imagen positiva de sí mismo. Necesita alentarse e impulsar su motivación para ser, hacer, convivir, aprender, compartir, trascender.

Para todo ello precisa de otros, quienes se convierten en sus principales proveedores de mensajes, informaciones y conocimientos que le permiten construir su propia imagen. Requiere en síntesis cimentar su sistema del Yo.

Según León (1995; 2007), el sistema del Yo está constituido por tres elementos: el autoconcepto (punto de vista que se hace el individuo sobre lo que él o ella es), el autocontrol (conciencia de sus destrezas para dirigir su propia conducta) y la autoestima (reconocimiento de sentimientos hacia sí misma).

Para la construcción del sistema del Yo el ser humano se sirve de los mensajes (verbales o no) que, de manera permanente, recibe de los demás y los cuales llegan a él por medio de la relación social que establece con sus progenitores, hermanos, maestros, amigos, compañeros de estudio y otras figuras significativas de su mundo socioafectivo.

Por otro lado, el niño es constructor de la experiencia mediada por el adulto, lo cual genera en él una vivencia y un sentido de comprensión de ese mundo compartido. En dicha vivencia está representada la relación afectiva con su entorno, la cual está construida a partir de necesidades, emociones y sentimientos (González, 2000; Domínguez, 2006).

Los entornos familiar y educativo donde nuestros niños se desenvuelven se convierten en contextos propicios para fomentar un sistema del Yo adecuado. El ambiente que se estructure en todos ellos debe ser apropiado tanto para su desarrollo emocional, como para favorecer su aprendizaje. Cuando ello no ocurre se crea un clima adverso que inhibe el desarrollo del niño.

La dimensión afectiva pudiera ser entendida como el conjunto de vivencias y sentimientos generados en el individuo a partir de las experiencias que comparte con personas significativas de su entorno (padres, maestros, hermanos, amigos) y de la autoobservación de sus propias habilidades, a través de los cuales elabora su seguridad, confianza, sentido de pertenencia a un grupo, grado de aceptación y percepción de ser competente ante las actividades que se le plantean; todo lo cual, además, le permite construir de manera adecuada su sistema del Yo.

Adicionalmente este conjunto de vivencias y sentimientos le motiva a aprender, conocer y a participar en actividades de carácter cognitivo como hablar, escuchar, leer, escribir y cubrir, a partir de ellas, sus necesidades básicas de aprendizaje, tal como se planteó en 1990 en la Cumbre de Educación llevada a cabo en Jomtien (UNESCO, 1990).

Dado que en la dimensión afectiva se consideran vivencias, sentimientos y necesidades, así como la autovaloración de habilidades y competencias y que en el marco del enfoque sociocultural se plantea que durante la mediación del desarrollo psicológico se genera una vivencia en la cual está representada el mundo afectivo del niño, considero a la autoestima como un indicador conveniente y pertinente de dicha dimensión.

Por ello, la valoración de la dimensión afectiva de los niños participantes en la presente investigación, se determinó a través de la evaluación de la autoestima la cual se manifiesta en los ámbitos personal, social y escolar.

II.3.2.1 El concepto de autoestima y otros conceptos afines

Al referirnos a la idea de autoestima, se piensa en otros conceptos tales como autoconcepto, autovaloración, auto percepción e imagen de sí mismo. Al punto que Fleming y Courtney (1984) afirman que ha existido una confusión conceptual por la proliferación de tales términos, todos ellos empleados como sinónimos por diferentes autores. Por su parte, Gorostegui y Dörr (2005) aseveran que la falta de una definición precisa, acotada y unívoca en torno al uso de términos como autoestima o autoconcepto y autovaloración persiste hasta la fecha usándose como sinónimos términos que en rigor, no lo son.

II.3.2.1.1 El autoconcepto y su relación con la autoestima

Briceño (2004) asegura que el autoconcepto, como tema de investigación, ha sido objeto de estudio en diferentes ámbitos de las ciencias humanas (Educación, Psicología), de aquí la diversidad y complejidad de sus significados. Asimismo manifiesta que en líneas generales, se acepta que el autoconcepto y la autoestima forman parte del Yo en cada persona. La noción de autoconcepto está enmarcada en la visión del mundo, en la filosofía de vida y en la manera de abordar el estudio del ser humano por cada investigador.

En ese mismo orden de ideas, Palacios (2000) expone que el autoconcepto remite a la dimensión cognitiva y descriptiva del yo: ¿Quién soy?, ¿Cómo me describo y me defino?, ¿A quién me parezco? o a ¿Qué grupo pertenezco? Necesita para complementarse una dimensión valorativa: ¿Qué siento respecto a cómo soy?, ¿En qué medida valoro mis características?, ¿Hasta que punto estoy orgulloso de mis capacidades? Y luego afirma que a ese conjunto de sentimientos y valoraciones con respecto a uno mismo es lo que

se llama autoestima; lo cual plantea de hecho, a ambos conceptos como sinónimos.

II.3.2.1.2 La autoestima: evaluación positiva del Yo y fuerza propulsora de cambios

Gamargo (1997), define la autoestima como una energía y la considera como un proceso más que un estado permanente. La autoestima reflejaría la visión general de nuestra valía personal. Puede ser concebida como una fuerza propulsora que permite utilizar, de la mejor manera posible, los recursos psicológicos con los que se cuenta para crear, afrontar las dificultades, buscar nuevas alternativas de solución ante situaciones problemáticas, expresar actitudes de aprobación o desaprobación e indica el grado en que la persona se considera a sí misma como capaz, destacada, próspera y meritoria.

En síntesis, la autoestima reflejaría la evaluación positiva y la manifestación de sentimientos constructivos acerca de sí mismo, los cuales se relacionan con la percepción que los otros tienen de la persona.

Otra visión acerca del concepto de autoestima se relaciona no con la construcción del sí mismo en función de las apreciaciones que otros tienen, sino a partir del reconocimiento de las propias capacidades. Sería un concepto de autoestima basado en resultados y visto como dinamizador del ciclo de crecimiento psicológico.

II.3.2.1.3 Autoestima y autodeterminación

Para Romero (2005) existe en el ser humano un conjunto de competencias asociadas al crecimiento psicológico, las cuales nos permitirían alcanzar sueños y desarrollar proyectos personales. Entre dichas competencias menciona: autodeterminación, esperanza activa, motivación al logro, asertividad, manejo de la incertidumbre y del fracaso y la autoestima basada en resultados.

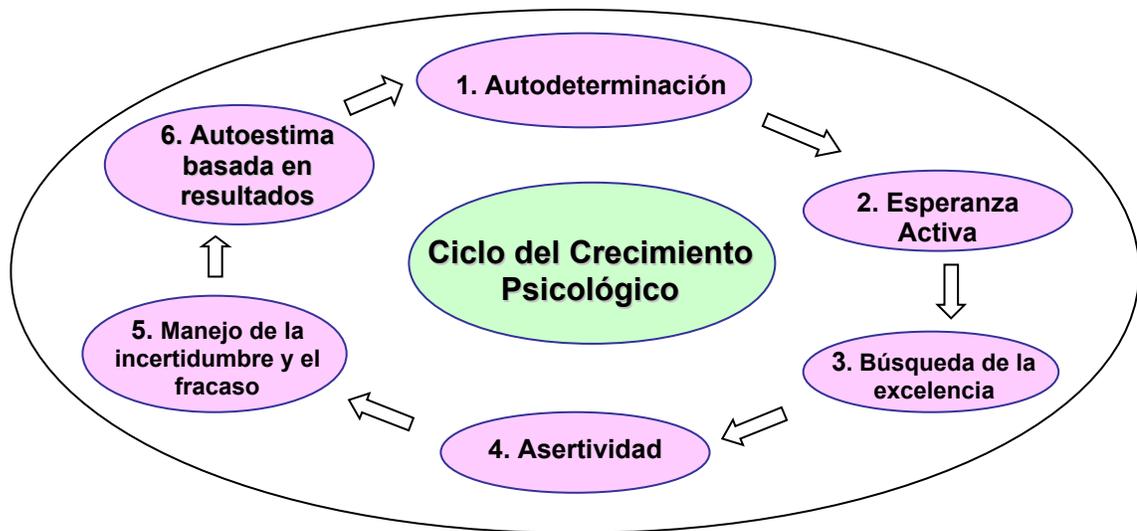
Según este autor, la autodeterminación permite al individuo establecer el control de su propia conducta; la esperanza activa implica la aplicación de un

conjunto de estrategias conductuales que aseguran el logro de los resultados. Por su parte la motivación al logro conduce al individuo a concentrarse en la obtención de metas con significado personal; la asertividad le permite expresar y defender opiniones, emprender acciones basadas en el respeto a sí mismo y hacia los demás.

Seguidamente menciona el manejo de la incertidumbre y el fracaso. Con la primera se da orden al caos exterior a través de un conjunto de acciones que aseguran los resultados buscados, mientras que la segunda implica un proceso de identificación de acciones ineficientes para ser sustituidas por otras eficientes que permitan la obtención de los objetivos perseguidos.

Finalmente se habla de la autoestima basada en resultados que constituiría un motor dinamizador, una síntesis de todo el ciclo de crecimiento psicológico expresada en un conjunto de pensamientos y sentimientos de valoración personal los cuales emergen de los resultados obtenidos. “Cuando la autoestima esta basada en resultados ella contribuye a disparar nuevas conductas autodeterminadas....mantiene vivo el ciclo de crecimiento psicológico” (Romero, 2005. p.6)

El siguiente gráfico ilustra la relación en la cual los conceptos mencionados generan crecimiento psicológico:



(Romero, 2005)

Gráfico 8. Ciclo del crecimiento psicológico.

En síntesis, la autoestima puede construirse a partir de la evaluación externa hecha por figuras significativas del entorno; pero también se puede elaborar a partir del propio razonamiento de la persona; en este caso se construye un juicio de valor acerca de sí mismo, basado en los resultados de acciones y proyectos alcanzados. En ambas circunstancias, se generan sentimientos y vivencias que dan cuenta del mundo afectivo del ser humano.

Sin embargo se considera necesario destacar que existe, en ambos casos, un fuerte componente de subjetividad.

La autoestima puede ser considerada como un proceso psicológico que a veces se acompaña de un signo positivo (+) y en otros momentos negativo (-), ya que cuando la distancia entre los datos de la realidad y las aspiraciones y deseos es corta o inexistente, la evaluación de sí mismo es favorable. En tal caso el individuo se siente exitoso y motivado a proseguir proyectos y conseguir metas. Por el contrario, cuando percibe que lo que ha conseguido o lo que es capaz de hacer está alejado de las metas

propuestas, la evaluación es desfavorable y en consecuencia detiene la prosecución en la búsqueda del éxito o la excelencia. (Palacios, 2000).

II.3.2.2 Desarrollo evolutivo de la autoestima

El desarrollo de la autoestima está relacionado con la consideración, valoración y crítica recibida por los niños de parte de los adultos que les rodean. El clima afectivo constituye uno de los ingredientes más efectivos para impulsar su adecuado progreso.

Desde un punto de vista evolutivo, puede decirse que en las edades más tempranas hay una cierta dificultad para tener una visión realista de uno mismo. Durante los primeros años escolares, la valoración y exactitud de sí mismo es positiva. Hasta los 8 años se encuentra una tendencia a valorarse a sí mismo de forma idealizada y no siempre ello coincide con los datos de la realidad.

Es así como el perfil de la autoestima presenta oscilaciones normativas (Palacios, 2000):

- ✘ Se muestra elevada de manera irreal en las edades tempranas.
- ✘ Se sitúa de manera real en torno a los 8 años; edad a partir de la cual tiende a bajar.
- ✘ Poco después aumenta pero al llegar a los 11-13 años tiende a bajar coincidiendo ello con las transformaciones de la pubertad.
- ✘ Durante la adolescencia tiende a mejorar, con un nuevo descenso alrededor de la 2ª década.

La autoestima está también sujeta a oscilaciones circunstanciales relacionadas con experiencias concretas que cada quien tenga en un momento determinado y que sean para él significativas, ya que la autoestima se desarrolla en forma continua a lo largo de todo el ciclo evolutivo y es influenciada por el contexto sociocultural en donde el individuo se desarrolla. Si bien tiene un carácter relativamente permanente, cambia, evoluciona y se transforma guardando un núcleo fundamental que permite el reconocimiento de sí mismo, en relación con las interacciones que se

establecen con los otros integrantes del entorno. (Padrón, 1992; Palacios, 2000).

Entre los determinantes de la autoestima se mencionan: el estilo educativo familiar, las relaciones con los compañeros, los vínculos con los profesores-maestros y la autorreflexión sobre los propios comportamientos y capacidades.

La autoestima se puede desarrollar mejor cuando los niños y adolescentes experimentan positivamente cuatro aspectos:

1. Vinculación: el reconocimiento de ser importante para otros.
2. Singularidad: conocimiento y respeto que sienten por aquellas cualidades o atributos que les hacen especiales o diferentes.
3. Poder: consecuencia de la disponibilidad de medios, de oportunidades y de capacidades para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.
4. Modelos o pautas los cuales le sirven de referencia para proyectarse ante los demás. (Gamargo, 1997).

II.3.2.3 Dimensiones de la autoestima y su evaluación

La autoestima está compuesta por un conjunto de dimensiones que tienen bastante independencia entre sí, ya que ese conjunto está menos diferenciado en edades tempranas y se va haciendo crecientemente complejo y multidimensional a medida que se avanza en edad. Podría decirse, en consecuencia, que existe un mosaico de “autoestimas parciales” cuya sumatoria constituiría una “autoestima global”. Para la conformación de la autoestima integral, las puntuaciones absolutas de cada una de las dimensiones evaluadas, se relativizan en función de la importancia que para una persona tenga en un momento particular de su vida (Palacios, 2000). En determinadas circunstancias sociales, como por ejemplo en la escuela, se le da más importancia a la autoestima académica que a otras dimensiones de ella.

Branden (1993) sostiene que la autoestima incluye dos aspectos básicos: autoeficacia y el sentimiento de ser valioso. Por lo tanto la autoestima estaría conformada por elementos que permiten establecer la convicción de que se es competente y valioso para otros. La autovaloración involucra las emociones, los afectos, los valores y la conducta. El afecto constituye uno de los ingredientes más efectivos para la autoestima. La autoeficacia implica el reconocimiento y control de las propias capacidades; tal como lo mencionábamos en párrafos anteriores estaría relacionada con la autoestima basada en los resultados de nuestras acciones.

Afirmo que la autoestima es una realidad psicológica multidimensional; puede hablarse de autoestima física para referirse a la valoración que un niño se hace de su aspecto físico o sus destrezas o habilidades corporales; o de una autoestima social para describir la valoración que hace de las relaciones con sus padres, compañeros de aula, amigos y con todas las personas significativas. Se menciona, igualmente, una autoestima académica la cual se vincula con la valoración que se forma a partir de sus habilidades para el aprendizaje y rendimiento académico: lectura, escritura, cálculo y otras actividades de alta exigencia escolar.

Con la finalidad de medir un concepto subjetivo como la autoestima, se han construido instrumentos psicométricos para evaluarla y utilizarla como variable importante en diversos contextos de investigación. Entre ellos pueden mencionarse los siguientes:

- ✘ Escala de autoestima de Rosemberg (1965).
- ✘ Inventario de autoestima de Coopersmith (1981).
- ✘ Escala de autoconcepto de Pierre Harris (1969).
- ✘ Escala de percepción del autoconcepto infantil de Villa y Auzmendi (1992).
- ✘ Y en Venezuela cabe destacar la Escala AC- 2000 de Ruiz (1989).

Para ésta investigación, fue construida una prueba de la autoestima. La misma constituye una escala aditiva, tipo likert, de administración

individualizada, conformada por 30 ítemes organizados en dos dimensiones. Los detalles de este instrumento son presentados en la sección correspondiente al Método.

II.3.2.4 La Autoestima en la escuela

La escuela debe ser un centro para el aprendizaje y también un espacio propicio para la formación integral que brinde oportunidades de desarrollarse intelectual y afectivamente. Debe considerársele como un lugar oportuno para generar autoestima y favorecer con ello el desempeño académico (Paredes y Sassoon, 2005).

La escuela no debe ser una mera transmisora de contenidos, sino que debe abarcar una ámbito mucho más amplio que incluya el desarrollo integral del ser humano y contribuya al desarrollo de la creatividad, a la conformación de una autoestima elevada, al desarrollo moral y espiritual, al establecimiento del locus de control externo y a la toma de decisiones acertadas en relación con el proyecto de vida (González, 2001).

La autoestima se constituye en una variable importante a ser considerada dentro del ámbito educativo porque lo atraviesa horizontalmente. Se relaciona con el rendimiento académico, con la motivación para aprender, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo del niño consigo mismo (Hausller y Milicic, 1996).

Hausller y Milicic, (1996) plantean que por lo general los niños con buen rendimiento escolar, tienen una buena autoestima, tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos. Así como que la autoeficacia académica, es decir como se perciben a sí mismos en su actuación escolar, tiene un peso importante dentro de la autoestima global.

Miranda y Andrade (2000) aseveran que en el contexto escolar, la autoestima es considerada una fuerza que impulsa hacia el éxito académico y favorece la conformación de entornos educativos orientados hacia la excelencia.

Durante la etapa escolar, los niños que tienen un buen desempeño académico, por lo general no presentan problemas con su autoestima, puesto que dados sus logros académicos y la importancia de éstos, tienden a sentirse satisfechos con ellos mismos.

Por el contrario, los escolares con bajo rendimiento académico, tienden a presentar baja motivación para aprender, a esforzarse poco para alcanzar sus metas, a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaces y evitar los desafíos escolares, ya que parten de la creencia errada de que no les irá bien.

Esto es apoyado por Padrón (1992) quien manifiesta que los niños que exhiben un rendimiento bajo en lectura, establecen una relación diferente con el texto; extraen el significado del material que leen en menor proporción; no logran cumplir las expectativas que tienen sus padres, y maestros en relación con su rendimiento lector, ni obtener gratificación de tipo personal que les permita sentir satisfacción por sus avances en el progreso lector.

Por el contrario, los niños que muestran un rendimiento eficiente en su actividad lectora, establecen una relación directa con el texto, lo cual les proporciona la posibilidad de apropiarse del significado del texto, de enriquecer su conocimiento al tener acceso a un material novedoso; de satisfacer su curiosidad; asimismo, le permite asumir una actitud positiva hacia la lectura, hacia el trabajo escolar y hacia sí mismo.

Paredes y Sassoon (2005), plantean que tanto los maestros como los padres propician un puente afectivo entre los niños y la lectura; animan a acercarse a ella de manera placentera; a fomentar valores orientados hacia el autoconocimiento, conocimiento del mundo que les rodea y cómo ellos son mirados por el mundo.

A partir de lo anteriormente afirmado, Padrón (1992) alega que el rendimiento lector, ejerce un efecto en la autoestima de los niños, planteándose entre ambos posiblemente una reciprocidad.

En relación con lo anteriormente expresado, el Grupo Didactext (2003) en su Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos (a lo cual se encuentra vinculada la lectura), incluye entre los elementos dinamizadores del proceso, a la afectividad (sentimientos de autoestima, autovalía y competencia); la cual explica la activación, dirección y persistencia de la conducta de una persona hacia la consecución de sus metas.

Al respecto el Grupo Didactex (2003) dice:

...los procesos motivacionales tienen que ver con un conjunto de relaciones entre variables tales como el horizonte de expectativas, los objetivos o las metas, la afectividad, la creatividad, el cálculo coste / beneficio, las creencias y actitudes, que explican la activación, dirección y persistencia de la conducta de una persona. El horizonte de expectativas hace referencia a las ideologías, creencias, actitudes y perspectivas que tiene un sujeto para realizar una determinada tarea. Dentro del horizonte de expectativas interviene el autoconcepto, que es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los demás (compañeros, padres, profesores, etc.). Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento está determinado en gran medida por el autoconcepto que se posea en ese momento.

Las *metas u objetivos* de aprendizaje se definen como el propósito o compromiso con la tarea. Este componente indica las metas del sujeto y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea... Hay dos tipos de metas: de rendimiento y de aprendizaje. Las primeras se centran en el yo, en la demostración de las

competencias frente a otros y las segundas en el desarrollo de competencias para el logro de la tarea. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales.

La *afectividad* se refiere a las reacciones emotivas y afectivas ante la tarea. Es posible distinguir entre las emociones dirigidas al sujeto mismo y las dirigidas hacia los demás porque las emociones dependen de las cogniciones y también de los sentimientos de autoestima, de autovalía y de competencia (p.13)

El Grupo Didactext (2003) considera que durante el proceso de aprendizaje, se encuentran integrados los componentes cognitivos y los afectivos; ya que para aprender es necesario estar motivado para hacerlo, lo cual nos conduce a pensar no solo en las capacidades, estrategias y destrezas con las que se cuenta para emprender dicha tarea, sino que además, hay que querer hacerlo; es decir tener la intención, la persistencia, la perseverancia para lograrlo; en ello puede jugar un papel trascendental la autoestima como dinamizadora de ese ciclo de crecimiento psicológico.

Es por ello por lo que el aprendizaje de determinada destreza, habilidad o competencia, no queda reducido exclusivamente al ámbito cognitivo, sino que en dicho proceso deben verse en relación factores cognitivos, afectivos y motivacionales, entre los que se mencionan las creencias, actitudes, expectativas, metas, emociones y a la autoestima. (Grupo Didactext, 2003).

Desde la perspectiva del enfoque sociocultural, se plantea que debe existir un contexto favorable para el aprendizaje; para ello no sólo debe atribuírsele un significado a la actividad, sino que además debe estar en un contexto mediado para que el proceso de aprendizaje ocurra. Aunado a ello, la situación de aprendizaje debe presentarse con una distancia óptima, entre lo que se sabe y el nuevo contenido que se quiere mediar.

Si la distancia es excesiva, ocurre desmotivación del aprendiz y se interrumpe el ciclo de crecimiento psicológico. El aprendiz interpreta que no tiene las posibilidades de asimilar o atribuirle significado a la nueva actividad. De la misma manera, si la distancia es mínima, también emerge un efecto desmotivador porque ya conoce la nueva actividad, lo cual no le genera ningún reto cognitivo al aprendiz.

Cuando la mediación de la actividad ocurre en la distancia adecuada entre lo real y lo potencial, el niño disfruta la tarea, se genera motivación intrínseca, afloran emociones positivas que contribuyen a sostener la persistencia, el esfuerzo requerido para la realización de la actividad, tiende hacia la eficacia y la calidad, todo lo cual a su vez dinamiza el ciclo de crecimiento psicológico.

En adición a lo anteriormente dicho, se encuentra la interpretación que a la luz del enfoque socio cultural aplicado al desarrollo psicológico del niño hace Domínguez (2006), quien plantea que en la mediación como proceso importante en el desarrollo cultural del niño, se configuran dos aspectos esenciales: el papel del otro en el proceso de apropiación de la experiencia históricosocial por parte del niño y el carácter activo del sujeto en dicho proceso. El niño es constructor de esa experiencia mediada y al hacerlo no lo hace de manera pasiva; se genera en él una vivencia, la cual debe ser comprendida desde su particular forma de ver el mundo; es así que alude a las categorías de “vivencia” y “comprensión”; lo cual desde mi punto de vista vinculan la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo.

En ese sentido, González, (2000) hace voz de ese planteamiento y afirma que “...en los trabajos de Vigotsky...se presentó (sic) una serie de ideas muy comprometidas con el desarrollo de una ontología diferente de los procesos psíquicos...entre estas ideas estaban la integración de lo cognitivo con lo afectivo en formas complejas de organización de la personalidad...” (p 134). Plantea el concepto de vivencia en Vigotsky como una unidad de la situación

social del desarrollo, en la cual la vivencia es entendida como la relación afectiva del niño con su medio.

“...en la vivencia están representados tanto el medio, como lo que el niño aporta a través del nivel ya alcanzado por él, por lo tanto la vivencia representa la unidad indisoluble de elementos externos e internos, que se expresan indisolublemente integrados en aspectos cognitivos y afectivos” (González, 2000 p.136).

Asevera González (2000), que este tema acerca de la vivencia y la emoción aparece realmente disperso en los trabajos de Vigotsky, pues no se dedicó al estudio sistemático del mismo; sin embargo fue un término que acompañó explícitamente su representación sobre la psicología y del que dejó constancia en muchos de sus trabajos.

En tal sentido afirma que “...el afecto construido a través de las categorías de necesidades y emociones, así como a partir de los sentimientos, es un aspecto constituyente esencial del sistema psíquico, dentro del cual esos procesos, tanto los afectivos como los cognitivos, no funcionan de modo aislado, sino como momentos de un sistema complejo que Vigotsky coloca en diferentes instantes de su obra en el desarrollo, la personalidad y la conciencia” (p.143).

Lo anteriormente expuesto es también referenciado por León (1995, 2007), en el Modelo Octogonal de Desarrollo Infantil (MOIDI). En dicho modelo, entre cuyos referentes teóricos se menciona el constructivismo social y el enfoque sociocultural de Vigotsky, se plantea la importancia de la acción de dos procesos básicos: los procesos cognitivos y los procesos afectivos.

Es así como los entornos familiar, social y educativo, se convierten en los contextos propicios para fomentar un sistema del Yo adecuado y conformar una situación social del desarrollo que propicie la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo. El ambiente que se estructure en dichos entornos debe ser favorable para el aprendizaje. Cuando ello no ocurre, se conforma un clima adverso que inhibe al niño. En relación al desarrollo de competencia para la

lectura, un ambiente afectivo poco satisfactorio, más que favorecer la actividad, se convierte en un factor perturbador que impide la adecuada percepción por parte del aprendiz, de sus reales capacidades para alcanzar la misma; su mundo emocional se puede encontrar comprometido, de forma negativa y limitarlo para alcanzar el desarrollo de tal competencia.

Con el fin de apoyar tales planteamientos, se muestran los resultados de investigaciones en el área.

II.3.2.5 Autoestima y rendimiento académico

Selle y Feldman (1971), investigaron la imagen de sí mismo en un grupo de niños en edad escolar con dificultades de aprendizaje y su proyección en el medio escolar. Encontraron que todos los niños tenían una pobre imagen de sí mismo, presentaron sentimientos de auto devaluación, rechazo y se percibían como ineficaces y pequeños, eran sujetos inseguros y dependientes con gran necesidad de apoyo emocional.

Selle y Feldman (1971), encontraron que el grupo mayoritariamente reaccionó a estos sentimientos con depresión, pasividad y aislamiento, acompañados de sentimientos de culpa, vergüenza y miedo. Como mecanismos de defensa utilizaban fantasías compensadoras, veían su fracaso como consecuencia de déficit inherente a sí mismo. Un grupo minoritario respondió con agresividad y expansión dirigido al ambiente y les acompañaban sentimiento de rabia y miedo, utilizaban la negación como mecanismo de defensa y sus fracasos eran causados por agentes exteriores a sí mismo.

En otra investigación realizada por Aguirre y Benavides (1979), se determinó la relación entre el concepto de sí mismo y el rendimiento escolar, en un grupo de 116 escolares de ambos sexos, cursantes del 4° grado de Educación Primaria, en dos escuelas públicas del área metropolitana de Caracas.

La determinación del concepto de sí mismo, se realizó a través de dos instrumentos: Inventario de Adaptación Personal de Carl Rogers (Inferioridad

Personal, Inadaptación Social) y Primary Self Concept Inventory de Muller y Leonetti (sí mismo personal, sí mismo social y sí mismo intelectual).

Para el análisis de los resultados aplicaron los coeficientes de correlación de rango de Kendall, y el coeficiente de contingencia de Cramér. La evaluación de los resultados muestra un grado de asociación significativa ($p \leq 0.05$) entre el concepto de sí mismo personal y rendimiento académico; entre el concepto de sí mismo intelectual y rendimiento académico y entre el concepto de sí mismo global y rendimiento académico.

Aguirre y Benavides (1979), concluyen que el concepto que un niño tenga de sí mismo, así como su nivel intelectual, son relevantes en el logro de sus metas escolares. Igualmente que la dimensión afectiva, y en especial el concepto de sí mismo, mantiene una relación con los demás aspectos que conforman la personalidad del infante (cognoscitivo, social) y afirman que no hay acto intelectual que no esté matizado por lo afectivo ni acto afectivo que no esté matizado por lo intelectual.

Miranda y Andrade (2000), en una investigación de carácter cuantitativo, descriptivo, correlacional y multivariado, indagaron acerca de la influencia de las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el currículo del hogar sobre la autoestima de los alumnos de II etapa de una comuna de Santiago (Chile). Evaluaron a un grupo de escolares y adolescentes de 2º año de Educación Media. Encontraron correlación de .40 entre los puntajes de autoestima global y las condiciones del hogar que favorecen el ambiente para aprender; igualmente reportan correlaciones de .26 con inteligencia lógico matemática, ambas significativas al $p < .01$.

Villaruel (2001), realizó un estudio descriptivo correlacional cuyo objetivo fue describir y establecer la relación entre autoconcepto y desempeño escolar. Se evaluaron 447 alumnos de 4º año básico y 32 profesores de escuelas públicas y privadas ubicadas en la Región Metropolitana de Santiago-Chile. La Escala de Autoconcepto de Piers-Harris y el Test de

Autoconcepto Académico fueron aplicados a los alumnos, y la Escala de Autoconcepto de Tennessee a los profesores.

Los resultados apoyan la asociación lineal entre autoconcepto y rendimiento académico, la influencia recíproca entre las expectativas del profesor jefe, el autoconcepto y el rendimiento del alumno y el efecto que tiene el rendimiento del alumno sobre la percepción que el profesor tiene de él.

II.3.3 La dimensión cognitiva en el contexto sociocultural

Los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo de habilidades y destrezas del niño. Las circunstancias y experiencias a las que es sometido desde su nacimiento, se convierten en momentos oportunos para impulsar el desarrollo de las cualidades que le permitirán tener mayor o menor éxito al ingresar a la escolaridad formal. Así, los padres se constituyen en los primeros educadores de los hijos. Los retos y logros más trascendentes para el desarrollo de aptitudes, capacidades y competencias se le plantean al infante antes de ingresar a la educación formal.

Cuando el niño llega a la edad escolar, la mayoría de sus conexiones cerebrales, habilidades lingüísticas, capacidades físicas y habilidades cognitivas se encuentran establecidas. En los años preescolares es cuando comienza a hablar, a relacionarse con otros, así como a pensar y razonar, resolver problemas en función de los retos cognitivos que el entorno socio ambiental donde se desenvuelve le ofrezca. (UNESCO, 1997). Vale afirmar, en consecuencia, que la educación básica comienza con el nacimiento, por lo que desde este momento se hace necesario empezar a prestar atención a sus necesidades de aprendizaje.

Esas primeras experiencias sientan los fundamentos para el desarrollo del lenguaje, de habilidades instrumentales como escritura y cálculo, así como de la capacidad de resolver problemas, acrecentar su seguridad, su autoestima y la posibilidad de relacionarse asertivamente con los demás y aprender de ellos (UNESCO 1990; UNICEF, 1998).

En su documento Ocho es demasiado tarde UNESCO (1997), plantea que si no se adquiere todo esto en el momento oportuno, el aprendizaje en la escuela será más difícil y aún después de ella.

Por otro lado, es importante recordar los acuerdos internacionales entre los que se mencionan los refrendados en la Conferencia Mundial de Educación para todos (Jomtien –Tailandia, 1990). Esta reunión se proclamó el acuerdo de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, las cuales fueron consideradas como necesidades humanas básicas. Dichas necesidades abarcan las herramientas esenciales para el aprendizaje de habilidades como lectura, escritura, cálculo, solución de problemas, así como de contenidos básicos (valores, actitudes) para poder sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir, trabajar con dignidad, participar plenamente en su desarrollo, mejorar la calidad de vida (UNESCO 1990).

Aunque se sabe que el desarrollo formal de las habilidades para la lectura y la escritura, le corresponde formalmente a la escuela, las primeras experiencias en torno a ellas, se presentan en el hogar y es el grupo familiar el destinado a incentivar al niño para el desarrollo de tales capacidades.

La familia es la destinada a satisfacer las necesidades básicas de sus miembros, es el centro de formación y transmisión de valores morales y espirituales, de las tradiciones y características de cada sociedad así como de la cultura. Es además, el grupo social más significativo en la vida de los niños y adolescentes; a partir de ella se propicia el contacto con el entorno socioambiental, se produce la socialización y se les prepara para el encuentro futuro con la vida (Landaeta, Fossi, Cipriani, del Busto, García, Escalona, Méndez, 2003).

De todos los aprendizajes que debe construir el niño, el lenguaje oral y el escrito son los más trascendentes; pues a través de ellos puede representar, encontrar significados, expresar sentimientos, ideas, creencias. El desarrollo de estas importantes funciones se va manifestando desde los primeros años de vida del pequeño, con la exposición sistemática y habitual a imágenes

visuales, gráficas, al modelado de formas, el dibujo, el juego dramático, la expresión oral (Orozco, 2004).

Braslavsky (2005) plantea que los primeros 8 años de la vida del niño constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización. Investigaciones observacionales de esa autora revelan que niños que al iniciar la educación formal ya dominan la lectura, por lo general proceden de padres letrados quienes proporcionan un buen ambiente de alfabetización en el hogar.

Confirma que en un entorno con tales características el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia tempranamente; los niños están rodeados de libros y otros materiales de lectura, los adultos les leen con regularidad; tienen la posibilidad de experimentar con lápiz y papel y realizar sus primeros garabatos. Además la escritura aparece mucho antes del aprendizaje formal, observan a los adultos leer los diarios, recibir correspondencias, cartas, facturas, hacer lista de compras.

En suma, los niños son introducidos en la lectura y la escritura como parte de la cultura de su medio, viven dichas experiencias como parte de su vida y “no como un conjunto de abstracciones o de habilidades aisladas sin sentido para ser aprendidas en la escuela” (p.108).

Sin embargo, pocos son los niños que tienen oportunidades de estar en contacto con este tipo de materiales y actividades con la consecuente dificultad para el éxito en actividades instrumentales como la lectura y la escritura. Los infantes de ambientes rurales y urbanos marginales generalmente tienen poco acceso a elementos escritos y a experiencias para comportarse como oyente o hablante, escritor o lector.

Como se mencionó anteriormente a la escuela le corresponde proveer las experiencias formales en torno a estas actividades, creando una relación afectuosa y en equilibrio, pero estas primeras experiencias deberían presentarse, en primer término en el seno del hogar.

Es por ello por lo que en el contexto de esta investigación consideré importante introducir una dimensión cognitiva, con la finalidad de evaluar este aspecto del desarrollo vinculado con la aparición de la competencia para la lectura. Dicha dimensión se define *como el conjunto de experiencias que tiene el niño de manera habitual, natural y espontánea, fuera del contexto escolar, específicamente en el ámbito del hogar y que propicia el desarrollo de competencias cognoscitivas y comunicativas, y en particular para el perfeccionamiento de la lengua escrita y la construcción de conocimientos.*

La estimulación cognitiva en el hogar es el indicador que he privilegiado, pues permite incorporar los aspectos antes señalados, concernientes al rol de la familia en la adquisición de la capacidad lectora. Esta dimensión fue operacionalizada a través de una escala tipo likert construida específicamente para esta investigación.

Por medio de esa escala se evalúan actividades relacionadas con la observación de modelos lectores en el hogar, lectura en compañía, resolución de adivinanzas y acertijos, juegos cooperativos, invención de historias habladas y escritas, enseñanza de poesías y canciones.

Durante los primeros años de escolaridad el niño debe aprender a leer, lo cual incluye reconocer las letras, decodificar, construir palabras, asociar sonidos y símbolos gráficos y construir significados. El desarrollo de estas destrezas le marca el camino para la comprensión de lo escrito y la realización de tareas elementales como leer los avisos en las calles o textos de interés para él. Pero al ingresar a la escuela, según Vigotsky (1931/1996), el aprendizaje infantil ya ha empezado.

El desarrollo de competencia para la lectura, involucra una diversidad de subprocesos entre los que se mencionan: análisis visual, remodificación fonológica, acceso lexical e interpretación de palabras, análisis sintáctico, integración semántica y organización textual, los cuales entran en un juego interactivo asociándose para limitar la capacidad o elevar la eficiencia en la

actividad (Ehrlinch, Kurtz-Costes y Loridant, 1993). En ese sentido se le considera como un proceso que va más allá de la simple decodificación lineal.

Para desarrollar tal competencia, el niño no solo requiere de la construcción de las nociones de espacio, tiempo, cantidad y del dominio perceptivo motor y cognoscitivo (Bandres, Renau, Jaraquemada y García, 1984), sino que para apropiarse de tal actividad, necesita además de un ambiente que le permita desarrollarla.

II.3.3.1 La importancia del hogar y los padres en la competencia para la lectura

Las primeras experiencias en torno a su lengua materna, las recibe el niño en el hogar; en tal sentido, dentro de éste se debe estructurar un contexto satisfactorio, para promover actividades de carácter cognitivo, de manera habitual y natural.

Algunas actividades a realizar por las familias y que estimulan la aparición de la competencia para la lectura son las tareas orientadas hacia el lenguaje oral. Ellas permiten el conocimiento de las reglas de uso del lenguaje, así como crear expectativas acerca del lenguaje impreso. Otra es leer en voz alta a los niños, lo cual les permite descubrir significados en el texto, disfrutar la lectura en su dimensión estética y animarse ellos mismos a leer. Asimismo, las actividades con la expresión escrita tales como escritura de nombres, dibujar, el juego con materiales impresos, entre otras.

La realización de actividades con estas características le estructura al lector potencial, un ambiente cognitivo favorable para el desarrollo de sus competencias para la lectura en un momento futuro (Alfonso, 2004). Pero esto va a depender a su vez de otro conjunto de factores relacionados con el entorno social y afectivo donde se desenvuelven los niños, entre éstos se mencionan el nivel socioeconómico de su grupo familiar y más específicamente del nivel de escolaridad de su madre.

UNICEF (2001) considera que la relación que pudiera existir entre el nivel de escolaridad de la madre y el desarrollo infantil de los hijos bajo su cuidado, se expresa de la siguiente manera:

ALFABETIZACIÓN DE LA MADRE Y DESARROLLO INFANTIL

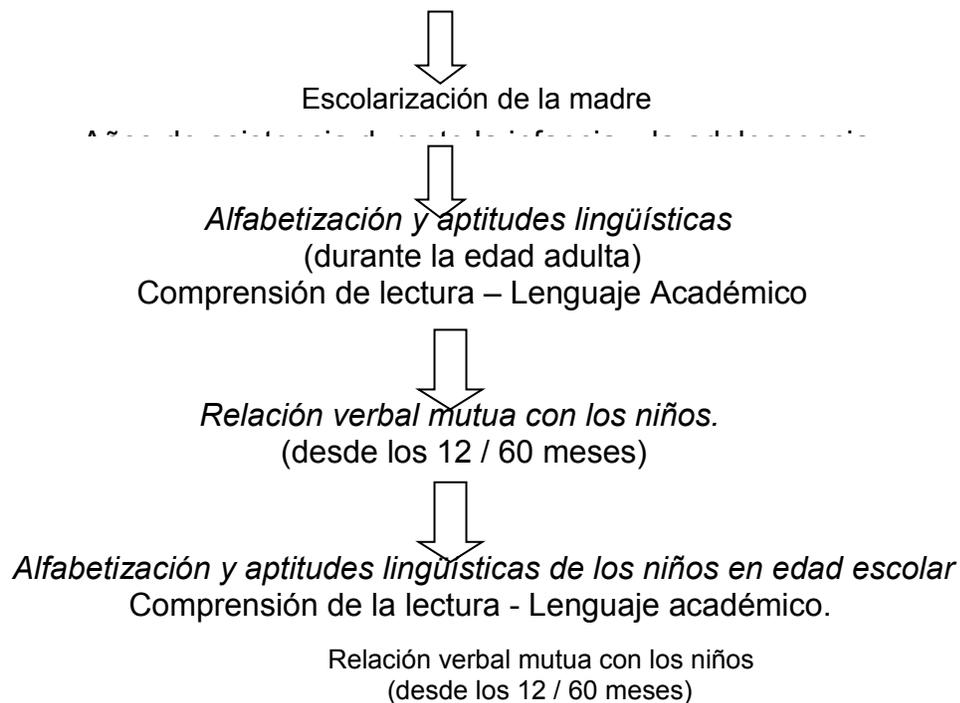


Gráfico 9. Nivel de escolaridad materna y desarrollo infantil

UNICEF, 2001, p. 23

De este gráfico se infiere que una adecuada alfabetización en las madres se vincula con mayor alfabetización y aptitudes lingüísticas en sus hijos. El nivel educativo de los progenitores y específicamente de la madre, juega un papel fundamental en la promoción del desarrollo cognitivo de los hijos y se vincula a su vez con estilos interactivos en la relación madre – hijo.

Otálora (2001), reporta que los padres y madres de mejores niveles educativos hacen uso más frecuente de estrategias verbales de interacción, las cuales pueden ser además descontextualizadas e indirectas; mientras los

padres y madres con menores niveles de escolaridad, interactúan menos con sus hijos y, cuando lo hacen, sus intervenciones son directas, con poco margen de autonomía para el niño y directrices verbales vinculadas al contexto inmediato.

Fontina, Morris, y Sevcik (2005), basados en sus investigaciones, afirman que el ambiente del hogar ha sido considerado crítico para el desarrollo de habilidades cognoscitivas y lingüísticas; lo han señalado como importante para el desarrollo de tempranas habilidades de alfabetización. Incluyen el término *home literacy environment* (ambiente alfabetizador en el hogar), para referirse a las actividades dirigidas a la alfabetización desde el hogar, las cuales incluyen exposición a materiales impresos, así como a la frecuencia en la realización de actividades en lectura.

Fontina y otros (2005), anuncian la existencia de tres factores trascendentales dentro de un hogar alfabetizador para el desarrollo de habilidades lectoras: oportunidades para practicar, promoción de actividades vinculadas con la lectura dentro del grupo familiar y motivación. Asimismo, reportan que sólo un 17% de las habilidades en lectura son explicadas por las prácticas alfabetizadoras en el hogar.

Los autores sugieren, a partir de sus hallazgos, que las prácticas alfabetizadoras dentro del hogar, pueden constituirse en un importante factor para comprender el proceso de aprendizaje de lectura en los niños; más que si estos ejecutan dicha actividad en solitario.

Weigel y Martín (2005) sobre la base la Teoría Ecológica, estudiaron tres componentes de los contextos del hogar y su asociación con el desarrollo de lenguaje y la alfabetización de niños preescolares. Los componentes evaluados fueron: actividades de alfabetización dentro del hogar, creencias de los padres acerca de la lectura y variables demográficas tales como nivel socioeconómico y de escolaridad de los padres.

Se recolectaron datos de entrevistas y evaluaciones estandarizadas de 85 padres y sus niños en edad preescolar que asistían a un Centro de cuidados ubicados en una ciudad urbana al oeste de los Estados Unidos.

Weigel y Martín (2005) reportan asociaciones de bajas a moderadas (entre .26 a .34) pero significativas entre reconocimiento de letras, lenguaje receptivo y comprensivo con actividades alfabetizadoras parentales, creencias acerca de la lectura y variables demográficas. Un análisis de regresión múltiple efectuado colocando éstas últimas tres variables como predictoras de desarrollo de lenguaje comprensivo, expresivo y reconocimiento de letras reveló que en conjunto, ellas explican un 27% del lenguaje comprensivo y del lenguaje expresivo y un 17% del reconocimiento de letras.

A partir de sus investigaciones Weigel y Martín (2005) afirman que el contexto de alfabetización en el hogar está asociado al desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños en formas variadas y multifacéticas.

II.3.4 La dimensión nutricional en el contexto sociocultural

La dimensión nutricional de un individuo se expresa desde un punto de vista físico y se evalúa a través de la determinación de su estado nutricional.

El estado nutricional es una noción a través de la cual se quiere significar un proceso complejo que se expresa como corolario de un conjunto de factores socioambientales, genéticos y orgánicos.

Desde una perspectiva biológica se le puede definir como el resultado de la relación existente entre las necesidades nutricionales de un individuo (nutrientes energéticos, plásticos, reguladores, minerales, vitaminas, agua) y la ingestión de los mismos. Si las necesidades son iguales a la ingesta se mantiene el estado nutricional; por el contrario, si son inferiores aparece la malnutrición por exceso (sobrepeso, obesidad) y el riesgo de aparición de enfermedades crónicas no transmisibles, mientras que si son superiores a la ingesta aparece la malnutrición por déficit (desnutrición en cualquiera de sus manifestaciones).

El estado nutricional, en ese sentido, depende de cómo las necesidades fisiológicas, bioquímicas y metabólicas de nutrientes estén siendo cubiertas por la ingestión de alimentos en la dieta. El equilibrio dinámico entre las demandas y los requerimientos resulta afectado por factores diversos entre los que se incluyen: edad, sexo, actividad desarrollada, situación fisiológica del organismo y también por factores de tipo cultural, psicológico y social (Martín, Díaz, Motilla y Martínez, 2000; Henríquez, 1999).

El término estado nutricional, por lo tanto, conduce a pensar en el conjunto de funciones orgánicas de transformación y utilización biológica de los alimentos para el crecimiento, lo cual se expresa finalmente en la corporeidad del individuo.

Su evaluación se realiza a través de la medición de parámetros antropométricos de dimensión corporal: peso, talla y circunferencias corporales y la relación que se establece entre ellos; igualmente se consideran las medidas de composición corporal: área grasa, área muscular, índice de masa corporal y pliegues. A partir de estas mediciones, puede precisarse el déficit, exceso o normalidad nutricional, todo lo cual es indicativo del estado nutricional físico de un individuo en particular, que en parte, refleja la calidad de la alimentación que ingiere.

El déficit en el consumo de alimentos lleva a desnutrición y el exceso a la obesidad; en ambos casos existe malnutrición con afectación de los parámetros de dimensión y composición corporal.

Existen muchas maneras de clasificar la malnutrición, una de ellas es la propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), considerada como la más apta para ser utilizada como patrón de referencia en el ámbito internacional y que es empleada en América Latina.

Los valores de esa clasificación, permiten medir la intensidad de la malnutrición tanto por déficit como por exceso. Para determinar el estadio nutricional miden el peso y la talla del individuo y se les compara con las tablas de valores para peso-edad, talla-edad y peso-talla que son

representadas en gráficas con distribución en percentiles y desviación estándar.

La intensidad del daño nutricional es clasificada en: riesgo nutricional (ubicación en percentil 3), desnutrición leve (ubicación en -3 DS), desnutrición moderada (ubicación en -4DS), desnutrición grave (ubicación por debajo de -4DS), obesidad leve (+3 DS), obesidad moderada (+4 DS) y obesidad grave (ubicación por encima de + 4 DS) (López y Landaeta, 1991). Operacionalmente, a través de estas gráficas se efectúa el diagnóstico de la malnutrición.

En el marco de esta investigación la *dimensión nutricional es entendida como el conjunto de características físicas presentes en el ser humano, expresadas en variables de dimensión corporal: peso-edad, talla-edad, peso-talla que reflejan la ingesta adecuada o no, de nutrientes por parte de este.*

II.3.4.1 La malnutrición por déficit y la competencia para la lectura

La desnutrición es una situación que significativamente afecta el rendimiento del ser humano en cualquier nivel de edad o circunstancia, y que en el caso que ocupa la presente investigación, pudiera afectar la competencia biológica del lector. Se la concibe como una variable importante a considerar porque la mayor o menor intensidad que se le imprima a la actividad de leer, podría estar relacionada con la disponibilidad de energía y nutrientes necesarios para subsistir, mantener funciones vitales básicas y para motivarse e interesarse en aprehender las experiencias que el mundo circundante le ofrece.

Se considera que la malnutrición por déficit, constituye una circunstancia que afecta las funciones de tipo cognitivo: procesos perceptivos, atencionales, funciones visuales y cinestésicas y la orientación espacial, entre otras, las cuales pudieran estar involucradas, de alguna manera, en el proceso de desarrollo de competencia para la lectura, específicamente en la competencia biológica (Cedrato y Taubenslang 1978; Monckeberg 1988;

Cravioto y Arrieta, 1990; Cunsminsky, 1991; Cravioto, 1995; De Tejada, 1998; De Tejada, Meza y González, 2000).

En el proceso de la lectura entran en combinación dos modalidades de información: visual y no visual. Dado que en el niño con déficit nutricional pueden encontrarse alteradas la integración de funciones visuales-cinésicas, es probable que esta condición incida en su competencia para la lectura (Perales; Heresi; Pizarro y Colombo, 1996). Además, durante la actividad, existe la posibilidad de que ocurran interferencias entre la lectura asignada y la información visual que registra el niño, lo cual dificultaría la comprensión de la misma. El uso de la información visual es esencial tanto para la adquisición como para la comprensión de la lectura (Camilli, 2001).

Es por ello que se considera significativo incluir la dimensión nutricional como un elemento influyente en la competencia para la lectura.

Aunque para Vigotsky (1931/1996), el desarrollo humano consiste en el desarrollo histórico cultural, no desestima lo biológico que es considerado como una conducta natural convertida en cultural a través de la interacción social. Es así como el desarrollo del comportamiento humano está siempre condicionado, no por las leyes de la evolución biológica, sino por las leyes del desarrollo histórico de la sociedad.

Vigotsky, (1929/1994) distingue en el desarrollo del niño dos líneas; la primera es una línea natural la cual está limitada por los procesos generales orgánicos de crecimiento y maduración. La segunda línea es cultural, mejora el funcionamiento psicológico, permite el trabajo con nuevos métodos de razonamiento y el dominio de modos culturales de conducta. Usualmente, ambas líneas de desarrollo psicológico se fusionan de tal manera que se hace difícil distinguir y seguir el curso de cada una de ellas por separado

Ratner (2004), seguidor de los estudios de Vigotsky, argumenta que no existe una combinación ecléctica entre determinantes biológicos y culturales a la luz del enfoque sociocultural; entre ambos existiría igual peso o

equilibrio. En la medida en que el comportamiento se convierte de natural a psicológico cultural, el papel de la biología cambia.

Lo biológico proporciona el sustrato potencial que permite que una amplia gama de comportamientos sean organizados por procesos culturales. Lo biológico provee la energía, la estructura anatómica, las funciones fisiológicas y neuroanatómicas que hacen posible el funcionamiento psicológico. Pero lo biológico por sí mismo, no puede hacer posible que funcionamiento psicológico ocurra, ni determina cuál será su forma específica. Lo biológico se subordina a lo social en la perspectiva vigotskyana.

Vincular la dimensión nutricional con el desarrollo de competencia para la lectura, conduce a reconocer que un déficit en la nutrición, acarrea alteraciones en los procesos cognitivos del lector necesarios para la competencia para la lectura.

La desnutrición es una circunstancia que afecta a gran parte de la población mundial y más específicamente a la población infantil. Esto ha sido vinculado con una gran cantidad de factores descritos por muchos autores (Cedrato y Taubenslang 1978; Monckeberg 1988; Cravioto y Arrieta, 1990; Cunsminsky, 1991; Cravioto, 1995; De Tejada, 1998; De Tejada, Meza y González, 2000) y ha sido objeto de análisis y revisión por organismos internacionales quienes se han reunido para abordarlo como problema de interés mundial (UNICEF, 1998; UNICEF, 2001).

Cravioto (1995), reporta que el análisis de estudios en niños en edad escolar, acerca de la calidad de la integración sensorial, considerada como una medida de la evolución de interdependencia y de los nexos crecientes entre los diversos sistemas sensoriales, mostró que aquellos que habían sobrevivido a episodios graves de malnutrición, tenían niveles de rendimiento significativamente inferiores a los de los grupos control, con quienes habían sido pareados de acuerdo a factores no nutricionales.

Plantea que además de los efectos de privación nutricional, otros factores asociados estrechamente con la malnutrición, contribuyen a retrasar aún más el desarrollo de las capacidades visuales-cinestésicas y la neurointegración auditiva-visual, que están altamente correlacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Agrega además, que en los niños que han sufrido malnutrición, ciertos aspectos de la percepción visual relacionados con la lectura, en especial la orientación espacial, están retrasados durante los años de educación primaria; igualmente se retrasa la comprensión de conceptos matemáticos y el uso de conceptos bipolares.

Perales y otros (1996), en estudios de corte transversal elaborados con el objetivo de evaluar los efectos a largo plazo de la desnutrición proteico-calórica severa y precoz, sobre el desarrollo de funciones cognitivas básicas (atención memoria, resolución de problemas), compararon un grupo de escolares entre los 8 y 10 años que conformaron dos grupos de 16 sujetos cada uno.

Los resultados obtenidos en las pruebas cognitivas evaluadas muestran que el grupo desnutrido tiene menores rendimientos en la memoria visual de corto plazo, en resolución de problemas y en el tiempo de reacción en la prueba de atención. Concluyen los autores que estas diferencias sugieren que la desnutrición temprana tendría efectos perjudiciales sobre funciones cognitivas básicas.

Cravioto y Arrieta (1984), afirman que el establecimiento de funciones de integración cinestésica-visual y auditivo-visual constituye un requisito previo para aprender a leer y a escribir respectivamente; afirman que los niños que han padecido de privación alimentaria o de estímulos no pueden beneficiarse de la educación formal, en una sociedad donde las demandas son específicas para la edad cronológica.

II.3.4.2 Factores vinculados con el desarrollo psicológico humano en el marco del enfoque sociocultural

Para lograr una explicación científica del desarrollo psicológico se hace necesario valorar todos los factores que intervienen en el proceso, tanto los biológicos como los sociales y los psicológicos. De la misma manera es necesario analizar la contribución o aporte particular de cada uno de ellos, teniendo en cuenta que, aunque todos están presentes en las diferentes etapas por las que transcurre el ciclo de desarrollo vital del ser humano, debemos:

- ✘ Especificar qué aporta cada uno, de manera específica, al proceso de desarrollo psicológico.
- ✘ Entender cómo alguno de ellos puede adquirir un papel preponderante en determinado momento.
- ✘ Aceptar que ninguno de estos factores actúa de manera lineal, sino que lo hacen mediatizados por los restantes.

Me acojo por tanto al planteamiento formulado por Domínguez (2006) cuando afirma que:

...considero que lo biológico es premisa indispensable del desarrollo psíquico, ya que sin cerebro humano no existe psiquis humana. La maduración biológica y muy especialmente del sistema nervioso, así como los cambios que acontecen en este terreno, van a tener una repercusión a todo lo largo de la vida del sujeto, independientemente de su mayor peso en los primeros años de la vida, cuando no ha aparecido la personalidad, como nivel superior de regulación psicológica del comportamiento.

Lo social, a mi juicio, constituye la fuente principal del desarrollo psíquico y aporta a la subjetividad sus contenidos, actuando de manera mediata, ya que su influencia siempre es “refractada” por las condiciones internas del sujeto. En palabras de Vigotsky, nos

estamos refiriendo a que todo lo que existe en las funciones psíquicas superiores, primero fue externo, porque fue social.

Lo subjetivo, psicológico, visto desde mi posición, se convierte, a su vez, en factor de su propio desarrollo, al mediatizar, desde las primeras edades, la influencia de lo biológico y lo social e impedir su acción directa o mecánica... (p.50).

Considero necesario destacar que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, requiere de un trabajo cooperativo en el que se desarrolle, un conjunto de actividades entre padres, docentes y alumnos, con el principal objetivo de permitir que estos últimos, se apropien de su lengua materna; durante el proceso el alumno debe ser considerado como un sujeto individual, único, diferente de los demás, con iniciativa, con necesidades personales de crecer, portador de una potencialidad que ha de desarrollar, quien posee afectos, intereses y valores particulares (Luria 1975; Hernández, 1998;), sobre los cuales han de tener conciencia padres y maestros. Para todo ello requiere del establecimiento de interacciones sociales mediadas por su cultura y el reconocimiento por parte de los otros de la existencia de un conjunto de factores que median en su desarrollo psicológico.

En atención a que:

1. Considero que existe un conjunto de factores que inciden en el desarrollo de la competencia para la lectura, los cuales no son sólo de carácter cognitivo sino también sociocultural.
2. Concibo como problemático el hallazgo de un grupo de datos demográficos que apuntan hacia la deserción y exclusión escolar, entre cuyas causas pudiera estar involucrada la competencia para la lectura (SINEA, 1998; INE, 2008; UNESCO, 2008).
3. Al indagar en mi experiencia, durante el ejercicio clínico profesional, he encontrado niños consultantes por “dificultad para la lectura”, y que durante las entrevistas de evaluación he hallado: nutrición inadecuada,

situación socioeconómica desaventajada, escasa participación en actividades de carácter cognitivo (leer en compañía, compartir lecturas con otros, escribir de manera espontánea), ausencia en formación de hábitos (específicamente para la lectura - escritura), todo lo cual forma parte del contexto en el cual se deben desarrollar las competencias requeridas para el desarrollo de la lengua escrita, y que en el marco de esta investigación se conjugan en el término factores socioculturales.

4. Basada, además, en las proposiciones presentadas en el marco teórico de esta investigación, me planteo como problema indagar:

¿Cuál es la influencia de los tres factores socioculturales en la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares cursantes de la 1º Etapa de Educación Básica?

SECCIÓN III
MARCO METODOLÓGICO

Hipótesis

La competencia para la lectura de textos narrativos (cuento) en escolares de la 1° Etapa de Educación Básica, se encuentra asociada con la autoestima (dimensión afectiva), la estimulación cognitiva en el hogar (dimensión cognitiva) y el estado nutricional (dimensión nutricional). De esta forma:

- ✓ Una alta autoestima se asocia con una mayor competencia para la Lectura.
- ✓ Una alta estimulación cognitiva en el hogar se asocia con una mayor competencia para la lectura.
- ✓ Un estado nutricional no alterado, se asocia con una mayor competencia para la lectura.

Las hipótesis son consideradas de direccionalidad pero no de comprobación.

III.2 Tipo y Diseño de Investigación

III.2.1 Tipo de Investigación

La presente investigación se concibe como No Experimental.

Este tipo de investigación consiste en la “búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente” (Kerlinger y Lee, 2001. p.504).

En este caso, se considera que los efectos de la autoestima, estimulación cognitiva en el hogar, así como estado nutricional, ya ejercieron su influencia en la competencia para la lectura y se quiere conocer qué

aspecto de cada una de ellas puede explicar y/o predecir la aparición de dicha habilidad.

Igualmente se conceptualiza como un estudio de campo de tipo descriptivo. Los estudios de campo “son investigaciones científicas no experimentales que buscan descubrir las relaciones o interacciones entre variables sociológicas, psicológicas y educativas en estructuras sociales reales”. (Kerlinger y Lee, 2001. p.509).

Mientras, en los estudios descriptivos el interés radica en describir algunas características fundamentales de un conjunto homogéneo de fenómenos utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos bajo estudio, propiciando de este modo, información ordenada y comparable con la de otras fuentes. Su propósito es describir la situación prevaleciente en el momento de realizarse el estudio (Sabino, 2000).

También se concibe como una investigación de carácter explicativa. Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o al establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales (Hernández; Fernández y Baptista, 2003). Su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste; o por qué se relacionan dos o más variables.

Asimismo, se crea como una investigación cuyo método es considerado de valoración cuantitativa de los procesos psíquicos. Al respecto Luria (1975), plantea que dichos métodos permiten medir el nivel de desarrollo de los procesos mentales; los mismos corresponden a las pruebas psicológicas.

Los mismos constan de problemas sobre un amplio número de cuestiones que se le plantean a los sujetos examinados para establecer sus conocimientos, habilidades, competencias, hábitos. Éstos facilitan datos objetivos y medibles acerca de los procesos que evalúan; sus resultados se estiman en

puntuaciones convencionales o valoraciones clasificadas en función de la ubicación que tiene el sujeto examinado en relación con el grupo de participantes. Le permiten al investigador orientarse en cuanto a las particularidades psicológicas de sectores de población homogénea.

En síntesis la presente investigación se concibe como no experimental, de campo, descriptiva, explicativa de la relación establecida entre dos o más variables, realizada con un método valorativo de los procesos mentales.

III.2.2 Diseño de Investigación

La investigación se organizó con un diseño transversal-correlacional. En este tipo de diseños, se describen relaciones entre dos o más variables evaluadas en un mismo momento.

Se limitan a establecer relaciones entre las variables sin precisar el sentido de causalidad ni pretender analizar relaciones de causalidad (Baltes, Reese y Nesselroade, 1981; Hernández y otros, 2003).

Es así como en las investigaciones correlacionales el propósito es evaluar la relación existente entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular; permiten conocer cómo se puede comportar un concepto o una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas; por ésta razón también se considera que tiene, en alguna medida un valor explicativo, aunque parcial (Hernández y otros, 2003).

III.3 Definición de Variables

Las variables identificadas en esta investigación se presentan a continuación organizadas en dos grupos: dependiente e independiente. En ambos casos, se muestra la definición conceptual y operacional de cada una de ellas.

III.3.1 Variable Dependiente

La primera variable a definir es la dependiente: *competencia para la lectura*. La misma quedó conceptualizada como la *habilidad psicosociolingüística que le permite al niño actuar y apropiarse de los elementos constitutivos (códigos, símbolos) de la lengua, propia de su entorno sociocultural; la misma le permite*

además, comprender materiales escritos de tipo cuento de forma literal, inferencial o crítica.

La operacionalización de esta variable se logró a través de una prueba de habilidades para la lectura, la cual fue diseñada específicamente para esta investigación. Con ella se persigue determinar el nivel de competencia para la lectura, tomando en consideración las exigencias por nivel escolar, según el Currículo Básico Nacional de 1997 (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 1997).

III.3.2 Variable Independiente

La segunda variable a definir es la denominada factores socioculturales; la misma se concibe organizada en tres dimensiones: afectiva, cognitiva y nutricional.

Factores socioculturales.

Conjunto de factores externos, presentes en el entorno del lector, los cuales organizados en dimensiones (afectiva, cognitiva y nutricional), propician la expresión de habilidades psicosociolingüísticas, promueven el desarrollo de la competencia para la lectura y le permiten al niño apropiarse de los signos propios de su cultura.

III.3.2.1 Dimensión afectiva.

Conjunto de vivencias y sentimientos generados en el individuo a partir de las experiencias que comparte con personas significativas de su entorno (padres, maestros, hermanos, amigos) y de la auto observación de sus propias habilidades, a través de los cuales elabora su seguridad, confianza, sentido de pertenencia a un grupo, grado de aceptación y percepción de ser competente ante las actividades que se le plantean; todo lo cual, además, le permite construir de manera adecuada su sistema del Yo.

Definición Operacional

Esta dimensión se midió a través de una escala para la evaluación de la autoestima construida específicamente para esta investigación. El indicador, por tanto, será el puntaje obtenido en dicha prueba. La característica de la misma se presentará en la sección correspondiente a Instrumentos y Materiales.

III.3.2.2 Dimensión cognitiva

Conjunto de experiencias que tiene el niño de manera habitual, natural y espontánea, fuera del contexto escolar, específicamente en el ámbito del hogar y que propicia el desarrollo de competencias cognoscitivas y comunicativas, y en particular para el perfeccionamiento de la lengua escrita y la construcción de conocimientos.

Definición Operacional

Esta dimensión se evaluó a través de una escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar), El indicador, por tanto, será el puntaje obtenido por los padres en el instrumento administrado. Con el se intenta indagar acerca del conjunto de oportunidades y experiencias sociales significativas e intencionadas, promovidas por éstos, en las cuales participa el escolar como oyente, hablante, escritor o lector, y por medio de las cuales éste perfecciona sus habilidades psicosociolingüísticas y avanza en su competencia comunicativa. Dicho cuestionario fue construido específicamente para esta investigación. Sus características serán presentadas en la sección correspondiente a Instrumentos y Materiales.

III.3.2.3 Dimensión nutricional

Conjunto de características físicas presentes en el ser humano, expresadas en variables de dimensión corporal: peso-edad, talla-edad, peso-talla que reflejan la ingesta adecuada o no, de nutrientes por parte de este

Definición Operacional

La operacionalización de esta dimensión se logró a través de una evaluación antropométrica nutricional, la cual permitió diagnosticar en los participantes el Estado nutricional.

III.4 Población y Muestra

III.4.1 Población

Para los fines de esta investigación se consideró como población a todos los escolares cursantes de la Iº Etapa de Educación Básica, en una Unidad Educativa

pertenece al Distrito Escolar N° 2 del Municipio Chacao, de la Zona Educativa de Miranda.

La población estuvo conformada por 866 escolares cursantes de la I° Etapa de Educación Básica en dicha Unidad Educativa, durante el año escolar 2005 -2006. La distribución de la misma según nivel de escolaridad se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Distribución de la población según nivel de escolaridad.

| Nivel de Escolaridad | | |
|-----------------------------|-----|-----|
| 1° | 2° | 3° |
| 285 | 283 | 298 |

El cuadro 1 muestra la distribución de los escolares según el nivel de escolaridad. De esta manera, se reportaron 285 en 1° grado; 283 en el 2° grado y 298 en el 3° grado de Educación Básica. Igualmente se registró que de este total 336 (49.9%) fueron niñas y 338 (50.1%) niños.

III.4.2 Muestra

La muestra se escogió a través de un muestreo no probabilístico intencional. Los criterios para la participación en la investigación fueron los siguientes: 1) estar autorizado por los padres; 2) que los padres hubiesen llenado del instrumento denominado Ecohogar.

Es importante destacar que todos los niños matriculados en la I° Etapa de Educación Básica de la escuela escogida para esta investigación, tuvieron la oportunidad de participar en la misma, sin más limitación que la de su propia voluntad expresada en la autorización de sus padres; ya que todos recibieron la autorización (Anexo 1) y la solicitud del llenado de la escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar).

Fueron recolectadas 401 autorizaciones; es decir un 46% de la población manifestó su voluntad de autorizar a sus representados para participar en la investigación.

De la misma manera, contribuyeron con el llenado de Ecohogar 410 participantes, vale decir el 47% de la población bajo estudio. Las características de la misma se muestran en el Anexo 2.

Finalmente, la muestra quedó conformada por 301 escolares distribuidos de la siguiente manera:

Cuadro 5

Características descriptivas de la muestra

| Nivel de escolaridad | Sexo | | N |
|----------------------|-------|-------|-----|
| | Niños | Niñas | |
| 1º grado | 56 | 48 | 104 |
| 2º grado | 59 | 47 | 106 |
| 3º grado | 45 | 46 | 91 |
| | 160 | 141 | 301 |

El cuadro 5 muestra la composición de la muestra evaluada en ésta investigación. Puede leerse que del nivel de escolaridad correspondiente a 1º Grado fueron escogidos 104 escolares (56 niños / 48 niñas); 106 de los matriculados en 2º Grado (45 niños / 46 niñas) y 91 cursantes del 3º Grado (45 niños / 46 niñas). Las edades promedio de los niños y niñas se ubicaron en 6.7 para el 1º grado, 7.6 para el 2º grado y 8.7 para el 3º grado.

En conclusión, participaron en el estudio el 35% de la población matriculada en la Iº Etapa de Educación Básica de la escuela citada, durante el año escolar 2005-2006.

Nivel Socio Económico

Para conocer más acerca de la composición de la muestra escogida, se procedió a realizar una evaluación del nivel socioeconómico a través del Método Graffar-Méndez (Méndez, 1992).

Se encontró que el 5% de los evaluados mostraron ponderaciones entre 17 y 18 puntos; ello permitió ubicarlos en el Estrato V (pobreza crítica) según el método propuesto; 72.4% de los niños evaluados registraron ponderaciones entre 13 y 16

puntos. Dicho puntaje corresponde al Estrato IV (clase obrera) de clasificación socioeconómica, lo cual es indicativo de un nivel de pobreza relativa.

Seguidamente se encontró un 14% con ponderaciones entre 10 y 12 puntos, lo cual los ubica en el Estrato III (clase media baja). 3.7% alcanzaron ponderaciones entre 7 y 9 puntos, ocupando el Nivel II (clase media alta). Finalmente, en 5% de los casos no pudieron obtenerse datos que permitieran la evaluación de su nivel socioeconómico.

Es importante destacar que dada la ubicación geográfica de la Unidad Educativa escogida, así como su asiento en uno de los municipios capitalinos de mejor referencia en cuanto a sistemas de protección social dentro de la Gran Caracas, se pensó encontrar una mayor variabilidad en la composición social de dicho grupo (según niveles de Estratificación social Graffar-Méndez).

Sin embargo, a partir del análisis de la estratificación social presentada, el 72% de los evaluados pertenecen al estrato IV, distribuyéndose el 23% restante entre estrato III y V.

III.5 Instrumentos y materiales

Los instrumentos y materiales utilizados para la recolección de datos, serán descritos de manera separada para cada variable bajo estudio. Un cuadro resumen de los mismos está disponible en el Anexo 3.

Es pertinente acotar que para evaluar las dimensiones afectiva y cognitiva de la variable factores socioculturales y la variable competencia para la lectura, consideré necesario construir los instrumentos de medición.

Dicha decisión se tomó sobre la base de mi interés de aportar una prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de elaboración propia, dado que dicha competencia ha sido valorada con pruebas elaboradas en otros países, por ejemplo Chile, y adaptadas al contexto educativo venezolano. En el caso de la estimulación cognitiva por el interés de evaluar un área tan específica y no contar con un instrumento previo. En el caso de la variable autoestima, la motivación estuvo centrada en incorporar a la prueba ítemes relacionados con imagen física

que el niño tiene de sí, dado que la condición nutricional está presente como dimensión a considerar dentro de los factores socioculturales.

La construcción de los Instrumentos se realizó siguiendo las indicaciones de Ruiz (2002). Es así como se siguió para todos los casos, la misma secuencia para la construcción de Instrumentos formales de medición. Los criterios aplicados se muestran en el Anexo 4.

A continuación se presenta la descripción de cada uno de los instrumentos construidos y utilizados en la investigación. Ello se hace de manera separada para cada variable bajo estudio.

III.5.1 Variable Dependiente

La variable dependiente competencia para la lectura, fue valorada a través de la Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la 1º Etapa de Educación Básica.

Dicha prueba es un instrumento diseñado específicamente para esta investigación.

Consta de dos partes:

1. Un texto narrativo (cuento). Comienza con el inicio de una acción al momento del ingreso a la escuela, el desarrollo de una serie de acontecimientos y un fin. Aparecen 5 personajes protagonistas de las acciones. Se escogió un texto narrativo con la estructura nudo-desenlace y personajes que se presentan por sus acciones, por ser los considerados los más simples (UNESCO, 2008).
2. Un conjunto de actividades a realizar, una vez completada la lectura del cuento.

La estructura del cuento y de las actividades a desarrollar por los escolares, varía dependiendo del nivel de escolaridad.

Para llegar a la construcción del instrumento definitivo, se diseñaron 3 versiones del mismo.

1º Versión

Se realizaron los siguientes pasos:

1. Revisión del Programa de Lengua y Literatura del Currículo Básico Nacional (1997): esta actividad tuvo como finalidad identificar las competencias comunicativas de la Iº Etapa de Educación Básica y los objetivos que se puedan evaluar.
2. Selección y construcción del texto: para ello se recurrió a un texto narrativo tipo cuento con la finalidad de hacer de la lectura un hecho cautivador.
3. Elaboración de actividades a desarrollar por los escolares una vez finalizada la lectura. Las mismas estuvieron dirigidas a evaluar la competencia para la lectura. Para la elaboración de las actividades se revisaron las propuesta del Sistema de Medición de los Aprendizaje del Ministerio de Educación de Venezuela (SINEA, 1998) y las fichas de comprensión lectora de Alliende, Condemarín, Chadwick y Milicic (1996). Una vez diseñada la primera versión fue sometida a su validación por el criterio de juicio de expertos.
4. En la construcción y validación de esta 1º versión participaron tres maestros de aula de la I Etapa de Educación Básica, graduados, con experiencia docente, comprometidos con un proceso de formación continua, candidatos en Maestrías en universidades reconocidas y en ejercicio en escuelas de niveles socioeconómicos diferentes. De igual manera participaron un especialista Psicolingüística (Doctor en Educación) y la tutora de esta investigación.
5. Se revisaron aspectos relacionados con el texto y con las actividades.
 - a. Relacionados con el texto: se examinaron los siguientes aspectos: longitud del texto, tamaño de la letra, interlineado, interés temático, vocabulario, adecuación para el nivel de escolaridad y la necesidad de apoyo pictográfico para cautivar la atención y facilitar la realización de las actividades.
 - b. Relacionados con las actividades: se incluyeron dos tipos de actividades:

- ⌘ Relacionadas con nociones lingüísticas: conocimiento de la estructura lingüística y con normas y convenciones de la lengua. Por ejemplo: reconocimiento de letras, separación silábica, concordancia de género y número, identificación de ideas principales y secundarias, uso de convenciones gráficas.
- ⌘ Relacionadas con comprensión de la lengua escrita: ubicar información explícita en el texto, inferir información a partir de indicios en el texto. Por ejemplo: reconocimiento de un personaje con características humanas, de estados emocionales de algunos personajes y de sus actividades realizadas, ordenación de secuencias, descripción de hechos con palabras propias.

De esta 1º validación se obtuvieron las siguientes recomendaciones:

1. Vinculadas con el Texto: aumentar el tamaño de la letra, dividir el texto en partes e ir cambiando el contenido y la complejidad a medida que avanza el nivel de escolaridad, colocar apoyo pictográfico, introducir pistas en el cuento para apoyar la realización de las actividades.
2. Vinculadas con las actividades: incluir solo actividades de localización de información, inferencias, parafraseo. Cambiar la estructura de presentación de las actividades de tal manera que sea más atractiva al lector. Incluir párrafos del cuento en los cuestionarios para facilitar la realización de las actividades. Contextualizar las ideas del cuento para conectarlas con los conocimientos previos de los escolares evaluados. Colocar alternativas dentro de los Ítemes. Finalmente se recomendó evaluar solo comprensión de lengua escrita.

Concluida ésta primera fase de la construcción, se procedió a desarrollar los cambios sugeridos y generar una segunda versión del instrumento.

2º Versión

Se realizaron los siguientes pasos:

1. Una vez introducidas las modificaciones sugeridas en la primera fase de elaboración, se sometió el nuevo texto y actividades a una 2º validación.

Participaron en esta segunda fase tres maestros de aula de la I Etapa de Educación Básica, graduados, con experiencia docente, comprometidos con un proceso de formación continua, candidatos en Maestrías en universidades reconocidas y en ejercicio en escuelas de niveles socioeconómicos diferentes; un especialista Psicolingüística (Doctor en Educación), la tutora de esta investigación y lo más importante: niños estudiantes de la I Etapa de Educación Básica.

2. Las recomendaciones sugeridas para esta versión, tanto en texto como en actividades fueron: evitar distractores, narrar el texto en tercera persona, cambiar nombres de personajes por otros que no sean de flores o animales, permitir que los niños sean quienes le coloquen un nombre al cuento, intentar sustituir la producción escrita. Igualmente se sugirió hacer una tabla de especificaciones en la que se precise qué habilidades de la comprensión corresponde a cada ítem y elaborar una prueba “respondida” para el establecimiento de las secuencias de las respuestas que serán consideradas como “adecuadas”.
3. La validación con los niños permitió hacer ajustes en la prueba tales como colocar pistas en el texto para identificar hechos, personajes y localizar información, reorganizar actividades, clarificar instrucciones. Igualmente sirvió para determinar tiempo de ejecución de la prueba, precisar grado de dificultad para la realización de las tareas, indagar sobre el interés y motivación por la trama en el texto. Quince niños de escuelas caraqueñas colaboraron con esta actividad.

3º Versión

Una vez acatadas las observaciones de los expertos y aceptadas las indicaciones de los niños, se procedió a la elaboración de la versión definitiva la cual fue sometida a un proceso de pilotaje (Anexo 5).

Es importante destacar, que se elaboraron tres pruebas, una para cada nivel de escolaridad. Las mismas se muestran en el Anexo 6

Concluida la 3º versión, se procedió a la aplicación de las pruebas piloto (Anexo

6). Los resultados permitieron concluir que las mismas estaban adecuadas a los

objetivos de esta investigación y se procedió a su aplicación en la muestra definitiva.

Las habilidades requeridas por parte del lector en la presente investigación son las siguientes:

Localización de información: Habilidad cognitiva que le permite al lector ubicar o extraer información de manera directa de un texto con el fin de responder preguntas o comprobar el grado de entendimiento de algún aspecto del significado del texto. La localización de información, por lo general, se centra en oraciones o frases; requiere que el lector localice o recupere varios fragmentos de información (Mullis y otros 2006).

Las siguientes tareas pueden ilustrar este proceso de comprensión:

- ✘ Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.
- ✘ Buscar ideas específicas.
- ✘ Buscar definiciones de palabras o frases.
- ✘ Identificar la ambientación de una historia (por ejemplo el tiempo/ espacio).
- ✘ Encontrar la idea principal cuando está indicada expresamente.

Inferencias: Habilidad cognitiva a través de la cual el lector genera significado a partir de un texto con lo cual obtiene ideas y produce información no indicada de manera explícita en el texto. Por medio de ésta habilidad conecta dos o más fragmentos de información, reconoce la relación entre ellos aún cuando no se especifiquen en el texto.

Las siguientes tareas pueden ilustrar este proceso de comprensión (Mullis y otros, 2006).

- ✘ Inferir que un acontecimiento da pie a otro acontecimiento.
- ✘ Deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos.
- ✘ Determinar el referente de un pronombre.
- ✘ Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.
- ✘ Describir la relación entre dos personajes.

Determinar secuencias: Habilidad cognitiva que le ofrece al lector la posibilidad de organizar, de manera espacial o temporal, una serie de hechos o situaciones narradas en el texto.

Síntesis /Resumen: Habilidad cognitiva que proporciona la oportunidad al lector de interpretar las ideas generadas a partir de la lectura de un texto con la finalidad comprenderlas e integrar en una frase, oración u otra manifestación gráfica, lo dicho por el autor y lo asimilado por el lector.

Cotejo de Información: Habilidad cognitiva a través de la cual el lector realiza interpretaciones del texto haciendo uso de informaciones y experiencias previas así como de su comprensión del mundo. Al hacer uso de ésta habilidad el lector pretende conseguir un entendimiento más específico o más completo del texto por medio de la integración de sus conocimientos y experiencias personales con el significado que reside en el texto.

A continuación se presenta la característica de la prueba para cada nivel de escolaridad.

1º Grado de Educación Básica

Para este nivel de escolaridad la estructura del cuento es de 1 trama, 255 palabras con una extensión de 2 páginas.

Las actividades a realizar son 9 y permiten evaluar un conjunto de habilidades esperadas para los estudiantes de este nivel de escolaridad según PISA (2005), PIRLS (2006) y las competencias lingüísticas para la lectura exigida en la 1º Etapa de la Educación Básica. 1º Grado, según el Currículo Básico Nacional (1997).

Las mismas junto con los 17 ítemes que conforman la prueba, aparecen en el Cuadro 7:

CUADRO 7

Procesos y habilidades cognitivas para la determinación de la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento). 1° Grado.

| Grado | Procesos | Habilidad Cognitiva | Ítemes |
|-------|--|---|-------------------------------|
| 1° | Recuperar Información | Localizar Información | 1, 2, 3,4, 5, 7, 8, 9, 10,13. |
| | Desarrollar interpretaciones | Elaborar Inferencias | 6,12,14 y 16 |
| | Reflexionar sobre el contenido del texto | Cotejo de Información con experiencias previas. | 11 |
| | | Síntesis /Resumen | 15 y 17 |

La prueba se concibe de carácter sumativo con un puntaje mínimo esperado de cero (0) y máximo de diez y seis (16).

La corrección de la misma se logra realizando la sumatoria de los puntajes obtenidos según las respuestas marcadas por los escolares. Para ello se elaboró una plantilla de corrección (Anexo 7).

Una vez aplicada a la muestra definitiva, se determinó el Índice de confiabilidad de consistencia interna de la prueba y la validez de constructo a través de una evaluación de la estructura factorial.

Se determinó que la prueba de competencias para la lectura de textos narrativos en escolares de 1° grado de Educación Básica, tiene un índice de confiabilidad de consistencia interna de .85 (alta) y una validez de constructo de .70, los cuales son considerados satisfactorios para datos provenientes de las Ciencias Sociales (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999 ; Ruiz, 2002) (Anexo 8, 9 y 10).

2° Grado de Educación Básica

Para este nivel de escolaridad la prueba para la evaluación de competencias para la lectura de textos narrativos, en estudiantes de 2° grado de Educación Básica, está conformada por un cuento estructurado en 1 trama, 612 palabras, con una extensión de 5 páginas.

Las actividades a realizar son 7 y permiten evaluar un conjunto de habilidades esperadas para los estudiantes de este nivel de escolaridad según PISA (2005), PIRLS (2006) y las competencias lingüísticas para la lectura exigidas para el 2° Grado de la 1° Etapa de la Educación Básica, según el Currículo Básico Nacional (1997).

Las mismas junto con los 16 ítems que conforman la prueba, aparecen en el Cuadro 8:

Cuadro 8

Procesos y habilidades cognitivas para la determinación de la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento). 2° Grado.

| Grado | Procesos | Habilidad Cognitiva | Ítems |
|-------|--|------------------------|------------------------------|
| 2° | Recuperar Información | Localizar información | 1,2,3,4,9, 10,11 12, 13 y 14 |
| | Desarrollar interpretaciones | Elaborar Inferencias | 3, 5, 13 y 14 |
| | Reflexionar sobre el contenido del texto | Determinar secuencias. | 6,7 y 8 |
| | | Síntesis/ Resumen | 15 y 16 |

La prueba se concibe como de carácter sumativo con un puntaje mínimo esperado de cero (0) y máximo de diez y seis (16).

La corrección de la misma se logra al hacer la sumatoria de los puntajes obtenidos por los escolares, en atención a la plantilla de corrección mostrada en el Anexo 11. Una vez aplicada a la muestra definitiva, se determinó el Índice de confiabilidad de consistencia interna de la prueba (α de Cronbach .81), así como la validez de constructor (.66) los cuales fueron considerados satisfactorios para datos

provenientes de las Ciencias Sociales (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999; Ruiz, 2002) (Anexo 12, 13 y 14).

3° Grado de Educación Básica

Para este nivel de escolaridad, la estructura del cuento es de 2 tramas, 650 palabras con una extensión de 5 páginas.

Las actividades a realizar son 7 y permiten evaluar un conjunto de habilidades esperadas para los estudiantes de este nivel de escolaridad según PISA (2005), PIRLS (2006) y las competencias lingüísticas para la lectura exigidos en la 1° Etapa de la Educación Básica 3° Grado, según el Currículo Básico Nacional (1997).

Las mismas junto con los 26 ítems que las conforman, aparecen en el Cuadro 9:

Cuadro 9

Procesos, habilidades cognitivas y actividades para la determinación de la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento). 3° Grado.

| Grado | Procesos (PISA, 2005) | Habilidad Cognitiva | Ítems |
|-------|--|---|-------------------|
| 3° | Recuperar Información | Localizar información | 1,2,4,5,6,7,8,9 |
| | | Localizar Información escondida en el texto | i10 |
| | Desarrollar interpretaciones | Elaborar Inferencias | 11, 12,23, 24, 26 |
| | | Determinar secuencias | 3; 14 al 22 |
| | Reflexionar sobre el contenido del texto | Síntesis/ Resumen | 25 |

La prueba se concibe como de carácter sumativo con un puntaje mínimo esperado de cero (0) y máximo de diez y siete (17).

La corrección de la misma se realiza haciendo la sumatoria de los puntajes obtenidos por los escolares, según la plantilla de corrección mostrada en el Anexo 15.

El Índice de confiabilidad de consistencia interna obtenido por α de Cronbach fue de .76, considerada alto; mientras la validez de constructor fue de .64 la cual es satisfactoria para datos procedentes de las Ciencias Sociales (Hair y otros, 1999; Ruiz, 2002) (Anexos 16, 17 y 18).

En síntesis, las pruebas de lectura construidas para esta investigación presentan las características que se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 10

Propiedades técnicas de las pruebas de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento). 1º Etapa de Educación Básica

| Grado | Confiabilidad Alfa de cronbach | Validez de Constructo | Nº de Factores |
|--------------|--|--|---------------------------------|
| 1º | .8507 | .705 | 4 |
| 2º | .813 | .667 | 5 |
| 3º | .766 | .640 | 7 |

III.5.2 Variable Independiente

Factores socioculturales

Dimensión afectiva

III.5.2.1 Escala para la evaluación de la autoestima para niños y niñas de la 1º Etapa de Educación Básica.

La Escala de autoestima para niños y niñas de la 1º Etapa de Educación Básica, es un instrumento estructurado como una escala aditiva, tipo likert, de administración individualizada.

Está conformada por 30 ítemes organizados en dos dimensiones: académica y socioafectiva. Los ítemes aparecen en la prueba distribuidos balanceadamente de

manera que se presenten 8 de ellos orientados hacia lo positivo (+) y 7 hacia lo negativo (-); esto se considera para cada una de las dimensiones (Anexos 19 y 20).

El puntaje total esperado en la prueba es de 90 puntos, mientras que el mínimo es de 15. Del mismo modo, el puntaje mínimo del ítem es de 1 punto mientras que el máximo se ubica en 3.

La corrección del instrumento se logra realizando la sumatoria de los puntajes registrados por el evaluador en el momento de la entrevista, en atención a la plantilla de corrección elaborada para ello (Anexo 21).

1º Versión.

Para la elaboración de la 1º versión se realizaron las siguientes actividades:

1. Se hizo una revisión bibliografía que permitió la consolidación de la definición conceptual de la variable.
2. Se examinaron las siguientes pruebas:
 - a. Escala de Autoestima de Rosemberg (1965).
 - b. Prueba de Autoestima de Pope, McHale y Craighead (1988).
 - c. Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (1969).
 - d. Inventario de Autoestima de Coopersmith (1981).
 - e. Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil de Villa y Auzmendi (1992).
3. Se revisó el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación planteada.
4. Tomando elementos de todas las escalas en cuanto a estructura y contenido, se procedió la construcción de la 1º versión considerando aspectos particulares, no incluidos, en los otros instrumentos revisados tales como agregar un área que evaluara los sentimientos del niño/a por su imagen física y/o desarrollo corporal.
5. La primera versión de la escala estuvo conformada por 25 ítemes, organizados en 3 dimensiones:
 - a. Académica
 - b. Corporal

c. Socioafectiva

6. Ésta 1º versión fue sometida a consideración de la tutora y de una psicóloga clínica con investigaciones en el área de autoestima; ésta actividad permitió producir una 2º versión mejorada. Los criterios utilizados para la evaluación de esta 2º versión fueron: relevancia o congruencia con el universo de contenido, pertinencia, utilidad, claridad en la redacción, tendenciosidad o sesgo en la formulación de los ítemes, longitud de la prueba (Ruiz, 2002).

2º versión

Una vez diseñada la 2º versión, fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos. Actuaron como tales profesionales de la Psicología y de la Educación, Doctores en sus áreas específicas de conocimientos, con experiencia clínica y docente.

Esta 2º versión permitió realizar ajustes a la prueba; los expertos sugirieron los siguientes cambios: eliminar algunos ítemes, modificar los propuestos e incorporar algunos nuevos. Las modificaciones sugeridas estuvieron dirigidas a:

- ✕ Mejorar la comprensión y/o redacción para los estudiantes.
- ✕ Balancear el número de ítemes entre las diferentes áreas.
- ✕ Ajuste en el sentido del fraseo de los ítemes (direccionalidad) hacia lo positivo (+) o negativo (-).
- ✕ Los ítemes de la dimensión corporal fueron reorganizados y colocados en la dimensión socio afectiva.

Una vez acatada las observaciones de los expertos, se generó una versión 3º versión (definitiva) de la escala. La misma fue sometida a un proceso de pilotaje. Los datos obtenidos en la prueba piloto se muestran en el (Anexo 22).

Aplicación definitiva

Finalmente se obtuvo la versión definitiva cuyas características ya han sido presentadas al comienzo de este subtítulo. La misma fue aplicada a la muestra bajo estudio.

Es importante resaltar que para indagar más acerca del comportamiento psicométrico del instrumento, se procedió a determinar el Índice de Confiabilidad de Consistencia Interna de la prueba definitiva y a determinar la Validez de Constructo a través de una evaluación de la Estructura Factorial.

En ese sentido, se reporta un índice de confiabilidad α de Cronbach de .75 (Anexo 23). Este valor es considerado como muy alto y aceptable según lo argumentado en párrafos anteriores. La validez de constructo, obtenida a través del análisis de su estructura factorial por el Método de Componentes Principales, fue de 0.60. Se identificaron 11 factores los cuales explican el 60.28% de la varianza total (Anexo 24 y 25). La validez obtenida es considerada como satisfactoria para datos procedentes de las Ciencias Sociales (Hair y otros, 1999).

En síntesis, la Escala para la evaluación de la autoestima para niños y niñas de la I Etapa de Educación Básica, tiene una confiabilidad de consistencia interna .75 y una validez de constructo de .60.

Dimensión Cognitiva

III.5.2.2 Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar)

La prueba denominada Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar, en adelante Ecohogar, es un instrumento estructurado como una escala aditiva, tipo likert, de administración individualizada y ordenada en dos partes: 1) Instrucciones y datos de identificación del interesado; 2) Instrumento como tal (Anexo 26).

Está conformada por 35 ítems organizados en tres grupos de actividades:

1. *Estimulación de la lengua oral*, por ejemplo: El niño/a lee cuentos y conversa acerca de lo leído (expresiva) o el niño/a participa en juegos donde tiene que seguir reglas (receptivo).

2. *Estimulación de la lengua escrita*, por ejemplo: Mi hijo/a escribe notas de manera espontánea (expresiva) o Mi hijo/a revisa el periódico (receptiva).
3. *Actividades intencionadas ejecutadas a través de la interacción social*; en este grupo se incluyen además la observación de modelos lectores/escritores fuera del contexto académico y más específicamente en el ámbito del hogar. Como ejemplo de este grupo de actividades se incluyen: Mi hijo/a observa personas leyendo dentro del hogar o yo animo al niño/a a conversar acerca de los sitios que visitamos.

Los 35 ítems de la Escala obedecen a afirmaciones o juicios acerca de actividades realizadas por el padre, la madre o cuidador/a con el niño/a evaluado. Las afirmaciones están presentadas con una dirección favorable hacia la estimulación cognitiva. La longitud de los ítems varía entre 4 y 19 palabras.

Ofrece 5 alternativas de respuestas: SR (siempre se realiza); MV (muchas veces se realiza); AV (a veces se realiza); PV (pocas veces se realiza); NR (nunca se realiza). La elección de la respuesta se da en atención al número de veces a la semana en que se realiza la actividad evaluada.

Los ítems aparecen en la prueba distribuidos equitativamente de manera que se presentan 9 para la evaluación de actividades dirigidas a la estimulación de la lengua oral, 9 para la lengua escrita y 17 para actividades realizadas en interacción social y observación de modelos lectores/escritores (Anexo 27).

El puntaje total esperado en la prueba es de 175 puntos, mientras que el mínimo es de 35. Del mismo modo, el puntaje mínimo del ítem es de 1 punto mientras que el máximo se ubica en 5.

La corrección del instrumento se realiza sumando los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems, siguiendo lo dispuesto en el Anexo 28.

Como en toda escala, no existen respuestas correctas ni incorrectas; lo que pretende es "...ubicar al sujeto en el valor escalar que mejor representa el *quantum* del constructo objeto de medición..." (Ruiz, 2002. p28).

1º Versión.

Para la elaboración de la 1º versión del instrumento, se realizaron las siguientes actividades:

1. Se hizo una revisión bibliográfica que permitió la consolidación de la definición conceptual de la variable. La elaboración de la Escala se fundamentó en los sustentos teóricos de esta investigación los cuales están basados en el enfoque sociocultural de Lev Vigostky (1934/1995; 1931/1996). Igualmente, se revisaron experiencias previas acerca de la evaluación de la variable (Rodríguez, 1985; Rojas, 1997) y de la importancia de las actividades en el hogar orientadas a la estimulación cognitiva (UNESCO, 1997; Mejías, 1998; Sole, 2001; Alfonso, 2004).
2. Se revisó el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación planteada.
3. Tomando todos estos elementos se procedió a la construcción de un instrumento con preguntas referidas a actividades de observación de modelos lectores /escritores en el hogar, lectura en compañía, juegos cooperativos, enseñanzas de poesías y canciones, contar historias, inventar cuentos, leer, escribir, entre otros.
4. La primera versión de la escala estuvo conformada por 53 ítems. Esta 1ª versión fue sometida a consideración de la tutora, psicólogos con Maestría en Psicología del Desarrollo Humano y profesores de Educación Preescolar con estudios de Maestría en Educación.

Los criterios utilizados para la evaluación de esta primera versión fueron: relevancia o congruencia con el universo de contenido, pertinencia, utilidad, claridad en la redacción, tendenciosidad o sesgo en la formulación de los ítems (Ruiz, 2002).

Las observaciones recogidas en esta primera validación fueron:

- a. En las instrucciones: definir las categorías para garantizar la congruencia entre las respuestas de los entrevistados y lo previsto por el investigador.
- b. Incluir la categoría “no se realiza” para no forzar las respuestas.
- c. Cambios en la redacción de algunos ítems.

- d. Incluir preguntas que indiquen promoción de la lectura fuera y dentro del hogar: acceso en el hogar y fuera de este a materiales de lectura diversos.
- e. Revisar ítemes que repliquen el sentido de la información que se quiere recolectar (Por ej. Mi hijo hojea libros en mi compañía vs Mi hijo revisa cuentos en mi compañía).
- f. Incluir preguntas sobre actividades con otros niños donde estén implicadas la lectura y la escritura.
- g. Disminuir el número de ítemes para la prueba definitiva.
- h. Incluir preguntas relacionadas con la disponibilidad de tiempo para compartir por parte de los padres y para la motivación al logro.
- i. Consideraron además la pertinencia de dirigir la aplicación del instrumento no al padre/madre del niño/a, sino a la persona que pasa más tiempo con él/ella (abuelos, tíos, cuidadores).

Concluida esta primera parte, se procedió a la elaboración de una segunda versión.

2º versión

La segunda versión del instrumento fue sometida también a validación de contenido por juicio de expertos; en esta oportunidad participaron Doctores en Psicología.

Las observaciones en este caso estuvieron dirigidas a:

- a. Organizar los ítemes por bloques temáticos: leer, escribir, dibujar, hablar, escuchar.
- b. Eliminar afirmaciones que parecían repetidas o innecesarias.
- c. Reagrupar afirmaciones con actividades similares.
- d. Organizar la redacción de algunos ítemes con la finalidad de hacerlos más comprensibles.
- e. Se incluyó en las instrucciones la expresión: “por ti u otro cuidador”, para hacer referencia a que las actividades a las que se refiere el

instrumento, no necesariamente tienen que ser realizadas por el padre/ madre de manera directa, sino también por otra persona.

- f. Reducir el número de ítemes con la finalidad de hacerlo más viable para el evaluado.

Finalmente el instrumento quedó conformado por 35 ítemes.

Antes de la aplicación a la población definitiva, la Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar, fue sometida a un proceso de pilotaje; los detalles de su aplicación se muestran en el Anexo 29.

Aplicación definitiva

Se llegó a la versión definitiva del instrumento, cuyas características ya han sido presentadas al comienzo de este apartado. La escala fue aplicada a la muestra bajo estudio y sus resultados serán presentados en el capítulo correspondiente.

Sin embargo, como ya se mencionó, se realizó un análisis técnico del instrumento con la finalidad de determinar el Índice de confiabilidad de consistencia interna de la prueba y la validez de constructo a través de una evaluación de la estructura factorial.

La confiabilidad de consistencia interna obtenida a través del α de Cronbach fue de .89. Dicho valor indica una muy alta confiabilidad (Ruiz, 2002) (Anexo 30). La validez de constructo fue .63. Se identificaron, igualmente, 11 factores los cuales explican el 63.75% de la varianza total.

De esta manera, podría decirse que la validez de constructo del instrumento denominado Ecohogar, tiene un valor de .63 lo cual es considerado como satisfactorio para datos procedentes de las Ciencias Sociales (Hair, y otros, 1999) (Anexos 31 y 32).

En síntesis, la Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar (EcoHogar) para escolares de la I Etapa de Educación Básica, tiene un índice de confiabilidad de consistencia interna de .89 y una validez de constructo de .63, los cuales son considerados satisfactorios para datos provenientes de las Ciencias Sociales.

Dimensión Nutricional

III.5.2.3 Evaluación Antropométrica Nutricional

Con la finalidad de valorar el estado nutricional de los escolares participantes de la investigación, se procedió a realizar una evaluación antropométrica nutricional. Esta medición fue realizada por la investigadora con el apoyo de una auxiliar de investigación experta en el área médica pediátrica nutricional.

Los instrumentos utilizados para la actividad fueron: balanza marca Detecto, tallímetro y cinta métrica.

Los datos antropométricos registrados fueron: peso, talla y circunferencia de brazo izquierdo (CBI).

El diagnóstico se logró utilizando criterios clínicos y antropométricos, tomando como técnica la recomendada por el Programa biológico de la infancia. Para ello se procedió a realizar los cálculos necesarios para la ubicación percentilar en las gráficas recomendadas por la Organización Mundial de la Salud, que permiten diagnosticar la situación nutricional, de acuerdo a los siguientes parámetros: riesgo nutricional (ubicación en percentil 3), desnutrición leve (ubicación en -3 DS), desnutrición moderada (ubicación en -4DS), desnutrición grave (ubicación por debajo de -4DS), sobrepeso (ubicación en percentil 90), obesidad (ubicación en percentil 90) (López y Landaeta, 1991).

III.6 Procedimiento

El Procedimiento aplicado por la investigadora para la recolección de datos, siguió varios pasos:

- ✘ Ingreso a la Unidad Educativa escogida.
- ✘ Ingreso a las aulas.
- ✘ Aplicación de los instrumentos de la investigación.

III.6.1 Ingreso a la Unidad Educativa

Para el ingreso a la Unidad Educativa donde sería ejecutado el proyecto me dirigí a dos escuelas capitalinas de la Gran Caracas, a quienes les fue presentado el mismo con la finalidad de que lo conocieran y estudiaran la posibilidad de contribuir con su desarrollo.

La escuela elegida de manera intencional se tomó porque su contexto y ubicación geográfica se consideró apropiada. Está situada en la Avenida Francisco de

Miranda del Municipio Chacao del Estado Miranda; tiene 50 años de fundada, una infraestructura amplia, servicios médico, odontológico y social, comedor, biblioteca, amplias áreas para la práctica actividades deportivas, recreativas y culturales; redes de apoyo provenientes de la alcaldía de la zona y representatividad social. Se contaba con la receptividad de un grupo de docentes para el desarrollo de la investigación.

A pesar de la apertura de un grupo de docentes, debió cumplirse con procedimientos administrativos internos para obtener la autorización formal de los directivos de la escuela, para el ingreso a la misma.

Ello implicó entrevistas con el Director del plantel, Subdirectora de 1º Etapa de cada uno de los turnos escolares; Coordinadores de sección, entre otros.

Una carta de presentación del Doctorado en Psicología de la Universidad Central de Venezuela, sirvió de apoyo para la investigadora. Finalmente, se obtuvo un permiso por escrito para el ingreso formal a la escuela.

III.6.2 Ingreso a las aulas.

Con la finalidad de conocer a los maestros, se programaron reuniones de encuentro con la investigadora; el propósito de las mismas estuvo orientado a la presentación del proyecto de investigación, divulgar sus alcances y objetivos. Adicionalmente, se realizaron entrevistas individuales con cada uno de ellos con la intención de estrechar relaciones de comunicación, establecer empatía y sensibilizarlos para la colaboración en las actividades programadas.

Establecido este contacto con los docentes, se tendió el puente para la comunicación y flujo de información requerido durante el proceso de recolección de datos.

III.6.3 Aplicación de los instrumentos de la investigación.

Una vez obtenido el permiso de ingreso a las aulas, le fue presentado a cada docente un cronograma de actividades a realizar con los alumnos.

Es indispensable resaltar que la primera actividad efectuada fue solicitarles a las madres/padres/representantes de los niños, la autorización para que éstos participaran en la investigación; contribuyeron con esta tarea los docentes.

Igualmente se les requirió su cooperación para la aplicación de la Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. Ambas tareas fueron realizadas por los docentes en las reuniones convocadas para la entrega de las boletas correspondientes al 1º lapso del año escolar en curso.

Para el llenado de este primer instrumento, se le explicó a cada docente el mecanismo para su administración, así como las instrucciones que éstos deberían dar a cada uno de los participantes para la correcta realización de la actividad (Anexo 33).

Una vez obtenidas las autorizaciones y el llenado del Instrumento EcoHogar, se hizo un cruce de información entre éstos y las nóminas de los alumnos/os con la finalidad de identificar quienes contribuirían con la investigación.

Tal como se explicó en el apartado correspondiente a selección de la muestra, conformaron los diferentes grupos aquellos escolares autorizados cuyas madres/padres/representantes, hubiesen contribuido con el llenado del primer instrumento aplicado.

Cumplida con esta actividad, se continuó con la aplicación del resto de los instrumentos.

El segundo instrumento aplicado fue la *Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento)*, en escolares de la I Etapa de Educación Básica.

Es importante destacar que la administración de esta prueba fue considerada “una actividad de aula”, de esta manera todos los escolares que se encontraban en el salón para el día de la aplicación, participaron en la actividad, independientemente de que hubiesen sido autorizados o no por sus representantes. Dicha decisión se tomó por tres motivos:

- ✘ Mantener la familiaridad del entorno donde sería aplicada la prueba; el objetivo fue no descontextualizar a los escolares e intentar a

través de ello controlar posibles factores que pudieran incidir en la ejecución de la actividad.

- α Generar un clima de seguridad y confianza.
- α Aplicar el criterio de no discriminación por el hecho de no haber sido autorizado por sus representantes para participar en la investigación.

Es importante destacar que durante el desarrollo de la actividad la maestra responsable del aula estuvo presente.

Participaron en su aplicación la investigadora, así como auxiliares entrenados para tal fin. Los auxiliares fueron docentes de la 1º Etapa de Educación Básica, previamente entrenados. El Anexo 34, muestra las instrucciones dadas a los mismos.

Los instrumentos y evaluaciones restantes, fueron aplicadas sólo a los niños autorizados por sus padres o representantes.

El tercer instrumento administrado fue la *Escala para la evaluación de la autoestima para niños y niñas de la 1º Etapa de Educación Básica*.

Para la aplicación de la escala se recurrió a la entrevista individualizada como técnica de recolección de datos.

El procedimiento para la aplicación del instrumento fue el siguiente: los infantes fueron ubicados en su salón de clases y retirados de los mismos con la anuencia de la maestra. Fueron conducidos a un área con las características de su aula de clases, la cual fue acondicionada para la aplicación.

Una vez colocado el niño en el ambiente, se generó un clima de confianza a través de un diálogo libre; se les explicó a los participantes en que consistía la actividad. Cada uno de los ítemes del instrumento fueron leídos por el investigador a los niños con la finalidad de que ellos respondieran si: siempre, algunas veces o nunca les pasaba cada una de las situaciones narradas en los ítemes de la prueba. Los niños que experimentaron dificultades para la comprensión de las afirmaciones, por ejemplo: mi familia espera mucho de mí, se les explicó con situaciones de su cotidianidad lo que quería decir tal aseveración. Una vez

concluida la aplicación del instrumento, los escolares fueron devueltos a su aula de clase.

Es importante destacar que para la evaluación de los escolares, participaron auxiliares de investigación. Estos fueron profesionales de la docencia con experiencia profesional en el área; uno de ellos además contaba en su formación, experiencia clínica por haber trabajado en un centro de atención para la salud mental.

Los mismos fueron entrenados por la investigadora para la aplicación de la prueba; para ello les explicó el objetivo de la actividad y alternó con ellos en la aplicación de las entrevistas.

La *Evaluación antropométrica nutricional* fue realizada en compañía de una especialista en el área médica pediátrica nutricional- Fueron determinados parámetros de dimensión corporal: peso, talla y circunferencia de brazo izquierdo (CBI).

Para la realización de las mediciones, se contó con el apoyo del Departamento de Educación Física de la escuela. El Coordinador de esta dependencia suministró un espacio privado que permitiera desnudar al niño con la finalidad de determinar sus parámetros físicos. Igualmente suministro una balanza marca Detecto previamente calibrada por la especialista en el área.

El procedimiento para la toma de mediciones fue el siguiente:

Una vez acondicionado el espacio, la investigadora se dirigió al aula y retiró, con la anuencia del maestro a los escolares autorizados para la evaluación. Ello se hizo según el nivel de escolaridad y el género. Fue así como primero fueron medidas las niñas, posteriormente los niños en orden creciente de escolaridad.

Una vez concluidas las mediciones, los escolares fueron incorporados a su aula de clases. Las medidas fueron tomadas atendiendo a las normas que para tal fin dicta la Organización Mundial de la Salud (López y Landaeta, 1991).

El cronograma para la recolección de los datos, se presenta en la Matriz de Gantt (Anexo 35).

SECCIÓN IV
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados más importantes de la investigación. Para facilitar su exposición al lector, se organizan en dos fases:

I Parte

La he denominado análisis univariante. En ella se considera a cada una de las variables como entidad separada y corresponde a un análisis descriptivo de cada una de las variables bajo estudio. Esta parte permite describir los datos, los valores o las puntuaciones registradas para cada variable; esto facilita al investigador obtener una impresión exacta del aspecto que presentan los mismos (Salkind, 1998; Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Para ello, se recurre a la estadística descriptiva con la finalidad de detallar las características del grupo bajo estudio, por nivel de escolaridad y como grupo total, en relación con las variables: competencia para la lectura, autoestima, estimulación cognitiva en el hogar y estado nutricional.

II Parte

La he designado análisis multivariante. Martínez (1999), define el Análisis multivariante como “el conjunto de métodos que analizan las relaciones entre un número razonablemente amplio de medidas (variables), tomadas sobre cada objeto o unidad de análisis, en una o más muestras simultáneamente” (p.10). Con este tipo de análisis se tratan relaciones simultáneas entre las variables (covarianza, correlaciones u otros índices que reflejan el grado de relación entre tres o más variables).

En esta parte del análisis, se recurre a la aplicación de un conjunto de técnicas estadísticas destinadas a medir, explicar y/o predecir el grado de relación de

las variables bajo estudio; lo que permite una mejor comprensión del fenómeno indagado.

En ella se incluye el análisis conjunto de pares de variables (análisis bivalente entre competencia para la lectura y autoestima; competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar; competencia para la lectura y estado nutricional), así como el grado de explicación /o predicción de la variable dependiente, por las dimensiones de la independiente. En este sentido, se determinan las correlaciones entre la variable dependiente y la independiente y se realiza un análisis de regresión múltiple.

El análisis estadístico se realizó con el Programa para análisis estadísticos para las Ciencias Sociales SPSS, versión 7.5

I Parte

IV.1 Análisis univariante

IV.1.1 Competencia para la lectura.

A continuación se presentan los resultados relacionados con los puntajes alcanzados por los escolares en la Prueba de la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento). Igualmente, se muestran los concernientes con las habilidades evaluadas por la prueba; todo ello organizado según el nivel de escolaridad.

IV.1.1.1 En relación con los puntajes obtenidos

En esta parte de la presentación se muestran los resultados relacionados con los puntajes registrados en las pruebas de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento) en escolares de la 1º Etapa de Educación Básica.

IV.1.1.1.1 1º grado.

En este nivel de escolaridad participaron 104 escolares. El Cuadro 15 muestra los estadísticos descriptivos de la prueba.

Cuadro 15

Estadísticos descriptivos de la Prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 1º grado de Educación Básica

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ | Asimetría | | Curtosis | |
|---|-----|--------|--------|--------|-----------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | | | | | | Estadístico | Error típico | Estadístico | Error típico |
| N | 104 | .00 | 14,00 | 3,9760 | 3,6353 | ,980 | ,237 | -,074 | ,469 |

Para este grado, el puntaje mínimo esperado es de cero (0) y el puntaje máximo es de diez y seis (16).

En el Cuadro 15 puede apreciarse que el puntaje mínimo registrado fue de 0 puntos y el máximo registrado fue de 14. El puntaje promedio obtenido por los niños en la prueba de lectura fue de 3.97; con una desviación típica de 3.63. La asimetría obtenida fue positiva y es indicativa de la distribución de los puntajes hacia el lado izquierdo de la curva (por debajo de la media); la curtosis negativa señala que la distribución de los puntajes tiende a ser aplanada (Hernández, y otros, 2003).

El gráfico siguiente muestra la distribución de los puntajes.

Lect 1° Stem-and-Leaf Plot

```

Frequency      Stem & Leaf
 20,00         0 . 00000000000055555555
 13,00         1 . 00000005555555
 21,00         2 . 00000000005555555555
   8,00         3 . 00005555
   7,00         4 . 0000555
  10,00         5 . 0000000055
   3,00         6 . 000
   2,00         7 . 55
   5,00         8 . 00055
   1,00         9 . 0
   6,00        10 . 000555
   5,00        11 . 00555
   1,00        12 . 0
   2,00 Extremes      (>=12,5)

```

```

Stem width:      1,00
Each leaf:       1 case(s)

```

Gráfico 10 Tallo y Hoja Prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 1° grado de Educación Básica. Distribución de los puntajes originales.

El Gráfico 10 presenta el diagrama de tallo y hoja, en el que puede apreciarse la distribución de los puntajes. En el diagrama, el tallo (stem) representa las decenas y las hojas (leaf), las unidades. La distribución gráfica demuestra que

la mayor frecuencia estuvo en la puntuaciones dos (2) y dos punto cinco (2.5); lo que representa un 20%; seguida de puntajes cero (0) y cero punto cinco (0.5) con un porcentaje de 19%. También se registraron puntajes extremos. Puede verse que 3 participantes obtuvieron notas por encima de 12 (3%).

Los puntajes originales obtenidos en la prueba, fueron transformados a puntajes tipificados (puntajes z) con la finalidad de estandarizarlos (Hernández, y otros, 2003).

El gráfico 11 muestra la distribución de los puntajes originales y tipificados. Los mismos muestran una tendencia a distribuirse normalmente. Una vez realizada la transformación, se observa que mejora la distribución con respecto a los puntajes originales.

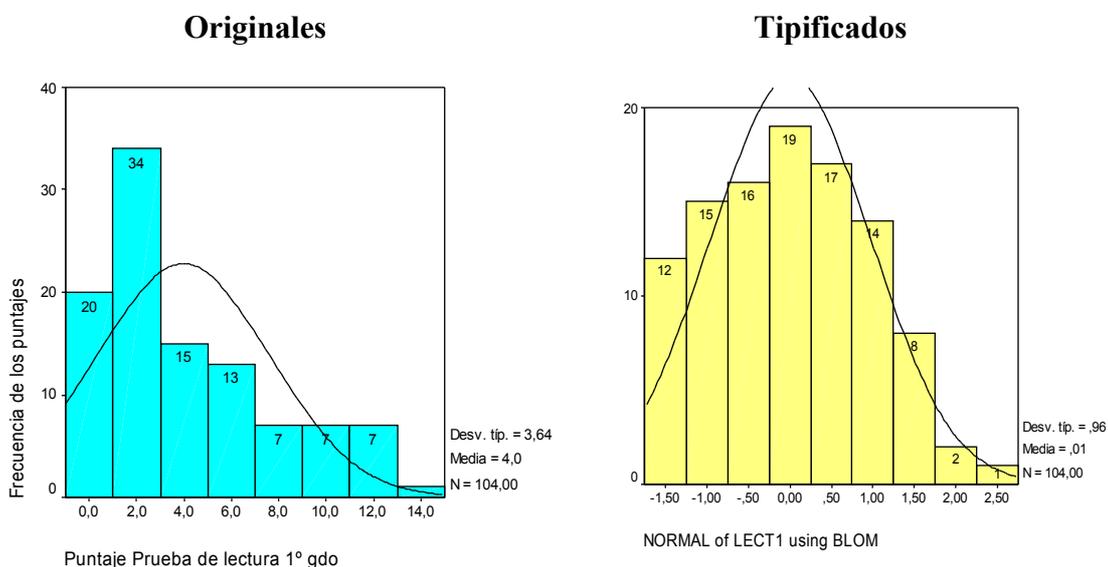


Gráfico 11. Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 1º grado de Educación Básica

Se procedió igualmente a realizar un gráfico de normalidad de puntajes tipificados; los mismos se distribuyen normalmente (Anexo 36).

IV.1.1.1.2 2º grado

En este nivel de escolaridad participaron 106 escolares. El Cuadro 16 muestra los estadísticos descriptivos de la prueba.

Cuadro 16.

Estadísticos descriptivos de la Prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 2º grado de Educación Básica

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ | Asimetría | | Curtosis | |
|---|-----|--------|--------|--------|-----------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | | | | | | Estadístico | Error típico | Estadístico | Error típico |
| N | 106 | ,00 | 15,50 | 7,2264 | 3,8700 | -,191 | ,235 | -,694 | ,465 |

Para este grado, el puntaje mínimo esperado es de cero (0) y el puntaje máximo es de diez y seis (16).

En el Cuadro 16 puede apreciarse que el puntaje mínimo registrado fue de 0 puntos y el máximo registrado fue de 15.5. El puntaje promedio obtenido por los niños en la prueba de lectura fue de 7.22; con una desviación típica de 3.87. La asimetría obtenida fue negativa y es indicativa de la distribución de los puntajes hacia el lado derecho de la curva (por encima de la media); la curtosis negativa señala que la distribución de los puntajes tiende a ser aplanada (Hernández, y otros, 2003).

El siguiente gráfico de tallo y hoja muestra la distribución de los puntajes.

lect2° Stem-and-Leaf Plot

| Frequency | Stem & | Leaf |
|-----------|-------------|-----------------------------|
| 6,00 | 0 . | 000000 |
| 7,00 | 1 . | 0000000 |
| 4,00 | 2 . | 0005 |
| 6,00 | 3 . | 055555 |
| 7,00 | 4 . | 0000555 |
| 8,00 | 5 . | 00000055 |
| 5,00 | 6 . | 05555 |
| 19,00 | 7 . | 00000005555555555555 |
| 10,00 | 8 . | 0000000555 |
| 9,00 | 9 . | 005555555 |
| 6,00 | 10 . | 000005 |
| 6,00 | 11 . | 000555 |
| 7,00 | 12 . | 0005555 |
| 4,00 | 13 . | 0005 |
| 1,00 | 14 . | 0 |
| 1,00 | 15 . | 5 |

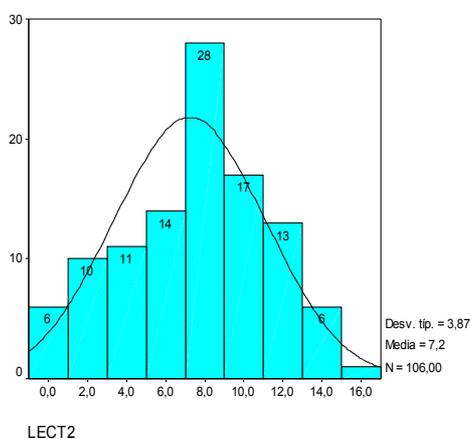
Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)

Gráfico 13. Tallo y Hoja Prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 2° grado de Educación Básica. Distribución de los puntajes originales.

El diagrama de tallo y hoja refleja la distribución de los puntajes obtenidos por los niños de 2° grado, en la prueba para competencias para la lectura. La mayor frecuencia estuvo entre las puntuaciones de siete (7) y siete punto cinco (7.5), los que representan un 18%. Se registra una frecuencia de seis (6) con puntaje cero (0); es decir un 5.6%. También se registraron puntajes altos. Puede verse que 10 participantes (9.3%), muestran puntajes por encima de 12.

De la misma manera, se procedió transformar los puntajes originales a puntajes tipificados. El gráfico 14 muestra la distribución de los puntajes brutos y tipificados.

Originales



Tipificados

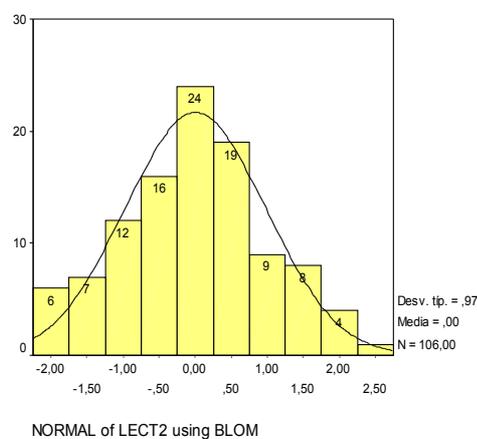


Gráfico 14 Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 2º grado de Educación Básica

Los mismos muestran una tendencia a distribuirse normalmente. No obstante, una vez realizada la transformación, se observa una distribución muy parecida entre ambos puntajes, aunque la correspondiente a puntaje tipificado, tienen a ser más simétrica

Se procedió igualmente a realizar un gráfico de normalidad de puntajes tipificados; el mismo refleja que los puntajes se distribuyen normalmente (Anexo 37)

IV.1.1.1.3 3º grado

En este nivel de escolaridad participaron 91 escolares. El Cuadro 17 muestra los estadísticos descriptivos de la prueba.

Cuadro 17.

Estadísticos descriptivos de la Prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 3º grado de Educación Básica

| N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ | Asimetría | | Curtosis | | |
|---|--------|--------|-------|-----------|-------------|--------------|-------------|--------------|------|
| | | | | | Estadístico | Error típico | Estadístico | Error típico | |
| N | 91 | 1,50 | 14,50 | 7,1923 | 2,9305 | ,306 | ,235 | -,313 | ,500 |

Para este nivel de escolaridad, igualmente el puntaje mínimo esperado es de cero (0) y el puntajes máximo es de diez y siete (17).

En el Cuadro 17 puede apreciarse que el puntaje mínimo registrado fue de 1,5 puntos y el máximo registrado fue de 14.5. El puntaje promedio obtenido por los niños en la prueba de lectura fue de 7.19; con una desviación típica de 2.93. La asimetría obtenida fue positiva y es indicativa de la distribución de los puntajes hacia el lado izquierdo de la curva (por debajo de la media); la curtosis negativa señala que la distribución de los puntajes tiende a ser aplanada (Hernández, y otros, 2003).

El gráfico siguiente muestra visualmente la distribución de los puntajes.

lect3° Stem-and-Leaf Plot

| Frequency | Stem & Leaf |
|-----------|----------------------------|
| 2,00 | 1 . 55 |
| 2,00 | 2 . 05 |
| 5,00 | 3 . 00055 |
| 15,00 | 4 . 00000000055555 |
| 6,00 | 5 . 000555 |
| 16,00 | 6 . 000000000055555 |
| 7,00 | 7 . 0000555 |
| 12,00 | 8 . 000555555555 |
| 11,00 | 9 . 00000000555 |
| 8,00 | 10 . 00000555 |
| 1,00 | 11 . 0 |
| 3,00 | 12 . 000 |
| 2,00 | 13 . 55 |
| 1,00 | 14 . 5 |

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)

Gráfico 16. Tallo y Hoja Prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 3° grado de Educación Básica. Distribución de los puntajes originales.

El diagrama de tallo y hoja muestra la distribución de los puntajes obtenidos por los niños de 3° grado, en la prueba para competencias para la lectura. La mayor frecuencia estuvo en las puntuaciones de seis (6) y cuatro (4); cada uno de ellos con 17.6% y 16.5%, respectivamente. También se registraron puntajes altos. Puede verse que 6 participantes alcanzaron puntajes iguales o por encima de 12 (6.6%).

Similarmente, se procedió transformar los puntajes brutos a puntajes tipificados. El gráfico 17 muestra la distribución de los puntajes brutos y tipificados. Los mismos muestran una tendencia a distribuirse normalmente. Una vez realizada la transformación de los puntajes brutos, se observa una mejor distribución de los mismos.

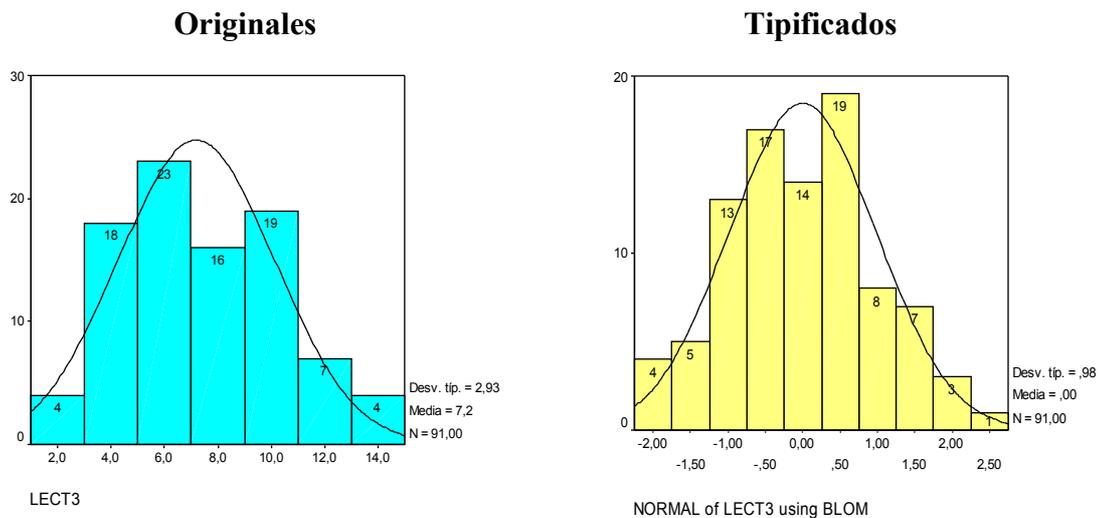


Gráfico17. Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de 3º grado de Educación Básica

Se procedió igualmente a realizar un gráfico de normalidad de puntajes tipificados; a partir del mismo puede decirse que los puntajes se distribuyen normalmente (Anexo 38).

IV.1.1.2 En relación con las habilidades evaluadas

En esta parte de la presentación se muestran los resultados relacionados con las habilidades evaluadas por la prueba de competencia. En ese sentido, basado en los cuadros 7, 8 y 9 (Anexo 39), se organizaron los ítems de la prueba según la habilidad que evaluaban, seguidamente se procedió a realizar la sumatoria de respuesta correctas e incorrectas emitidas por cada uno de los escolares participantes, para cada habilidad; finalmente se determinaron los porcentajes de respuesta correctas para las siguientes habilidades: localizar información; realizar síntesis /resumen; elaborar Inferencias; cotejar información con experiencias previas y determinar secuencias.

El cuadro 18 muestra una síntesis del porcentaje de habilidades alcanzadas por los escolares participantes, según el nivel de escolaridad. Los resultados más detallados por grado se muestran en el Anexo 40.

Cuadro 18.

Habilidades de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento) en escolares de la 1º Etapa de Educación Básica, expresada en porcentaje, según nivel de escolaridad.

N.A: no aplica

| Habilidad Cognitiva | 1º Grado | 2º Grado | 3º Grado |
|---------------------------------|----------|----------|----------|
| Localizar información explícita | 37 | 48 | 60 |
| Localizar información implícita | N.A | N.A | 17 |
| Elaborar inferencias | 17 | 36 | 44 |
| Determinar secuencias | N.A | 51 | 28 |
| Síntesis/Resumen | 15 | 31 | 65 |
| Cotejo de información | 45 | N.A | N.A |

Logro de la habilidad expresada en %

En el Cuadro 18 se muestran las habilidades evaluadas por la prueba de competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), en escolares de la 1º Etapa de Educación Básica y el porcentaje de ellas alcanzado por los niños participantes.

De la interpretación del mismo se deduce que 45% de los escolares de 1º grado son capaces de cotejar la información que recibieron al leer el texto, con experiencias previas; 37% localizaron información explícita en el texto; 17% elaboran inferencias y 15% lograron realizar síntesis/resumen.

Los niños de 2º grado, por su parte, lograron determinar secuencias en un 51% de los casos, localizar información explícita en un 48%; 36% elaboraron inferencias y 31% realizaron síntesis/ resumen.

Por su parte, los escolares de 3º grado lograron realizar síntesis/resumen en un 65% de los casos; 60% de ellos localizan información explícita; 44% elaboraron inferencias, 28% determinaron secuencias y 17% localizaron información implícita en el texto.

De la misma manera, se encuentra que la habilidad mayormente aplicada por los escolares de 1º grado es cotejar información con experiencias previas, mientras que para los escolares de 2º grado es determinar secuencias seguidas de localizar información explícita, elaborar inferencias y realizar síntesis/resumen. Por su parte para los escolares de 3º grado, el mayor

porcentaje de habilidades se muestra en la realización de síntesis/ resumen; seguido de localizar información explícita, elaborar inferencias, determinar de secuencias y localizar información implícita.

Del cuadro 18 se deduce también que la habilidad denominada “Localizar información explícita”, aumenta porcentualmente de un nivel de escolaridad a otro; igualmente ocurre con las habilidades denominadas “Elaborar inferencias” y realizar “Síntesis/Resumen”

IV.1.2 Autoestima.

A continuación se presentan los resultados relacionados con los puntajes registrados en la Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas de la 1º Etapa de Educación Básica. Los mismos son presentados por nivel de escolaridad y considerando al grupo como una totalidad, dado que la prueba fue equivalente para todos los grados.

Asimismo, vale la oportunidad recordar que la escala está organizada en dos dimensiones (socioafectiva y académica), por lo que con fines del análisis, se descompusieron los puntajes en dichas dimensiones; por esto se presentan resultados para cada una de ellas y para la prueba total. Igualmente se recuerda que el puntaje total esperado en la prueba es de 90 puntos mientras que el mínimo es de 15.

IV.1.2.1 1º grado.

En este nivel de escolaridad participaron 104 escolares. El Cuadro 19 muestra los estadísticos descriptivos de la prueba.

Cuadro 19

Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la autoestima

de niños de la 1º Etapa de Educación Básica. 1º grado

| | Puntaje Mínimo registrado | Puntaje Máximo registrado | Puntaje Promedio | Desviación Típica | Asimetría | Curtosis |
|------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| Puntaje Total | 56 | 89 | 75.77 | 6.6 | -,331 | ,53 |
| Puntaje Socio afectivo | 29 | 69 | 38.2 | 4.7 | - | - |
| Puntaje Académico | 27 | 45 | 37.8 | 3.9 | - | - |

El análisis del cuadro 19 revela que el puntaje mínimo registrado en la escala por parte de los cursantes de 1º grado fue de 56 en la autoestima, 29 en el componente socio afectivo y 27 en el componente académico. De la misma manera los valores máximos registrados fueron de 89, 69 y 45 respectivamente. Los valores promedios para este nivel escolar se ubicaron en 75.7 para la autoestima, 38.2 en el componente socio afectivo y 37.8 en el componente académico. La asimetría negativa es indicativa de la distribución de los puntajes hacia el lado derecho de la curva (por encima de la media). Igual que con la prueba de lectura, se transformaron los puntajes originales a puntajes tipificados, con la finalidad de estandarizarlos (Hernández, y otros, 2003).

El siguiente gráfico muestra la distribución de los puntajes brutos y tipificados.

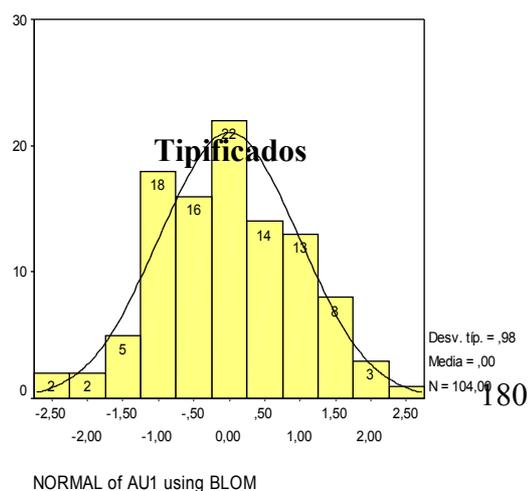
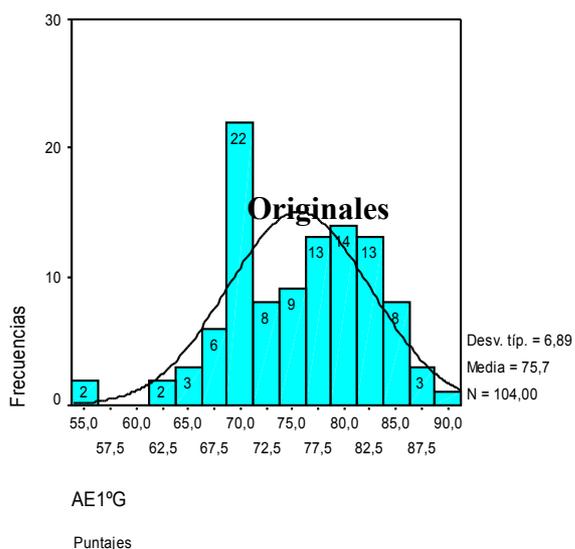


Gráfico 19. Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la I Etapa de Educación Básica. 1º grado

El Gráfico 19 muestra que los puntajes mejoran la distribución, una vez realizada la transformación; los mismos tienen una tendencia a distribuirse normalmente; sin embargo para comprobar la normalidad de su distribución, se procedió a realizar un gráfico de normalidad de puntajes tipificados (Anexo 41).

IV.1.2.2 2º grado.

En este nivel de escolaridad participaron 106 escolares. El Cuadro 9 muestra los estadísticos descriptivos de la prueba.

Cuadro 20

Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la I Etapa de Educación Básica. 2º grado

| | Puntaje Mínimo registrado | Puntaje Máximo registrado | Puntaje Promedio | Desviación Típica | Asimetría | Curtosis |
|-------------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| Puntaje Total | 56 | 89 | 80.0 | 6.4 | -.983 | 1.67 |
| Puntaje Socio afectivo | 32 | 45 | 40.5 | 3.1 | - | - |
| Puntaje Académico | 24 | 45 | 39.4 | 3.7 | - | - |

En el Cuadro 20 se reflejan los puntajes obtenidos por los escolares de 2° grado. En la misma se expresa que el puntaje mínimo registrado en la prueba fue de 56 en la autoestima, 32 en el componente socio afectivo y 24 en el componente académico. De la misma manera los valores máximos registrados fueron de 89, 45 y 45 respectivamente. Los valores promedios para este nivel escolar se ubicaron en 80.0 para la autoestima, 40.5 en el componente socio afectiva y 39.4 en el componente académico.

La distribución de los puntajes originales y tipificados, se dibujan en el Gráfico 21

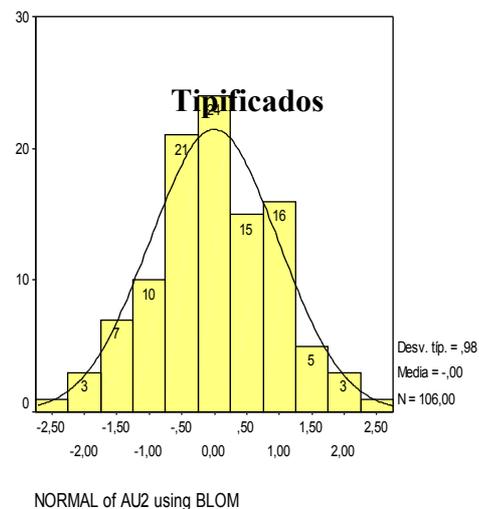
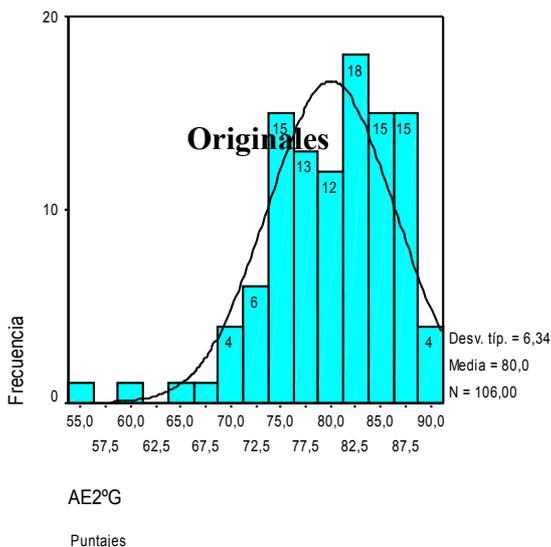


Gráfico 21. Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la I Etapa de Educación Básica. 2º grado

El Gráfico 21 revela que los puntajes mejoran la distribución, una vez realizada la transformación; los mismos manifiestan una tendencia a distribuirse normalmente; sin embargo para comprobar la normalidad de su distribución, se procedió a realizar un gráfico de normalidad de puntajes tipificados (Anexo 42).

IV.1.2.2 3º grado.

En este nivel de escolaridad participaron 91 escolares. El Cuadro 21 muestra los estadísticos descriptivos de la prueba.

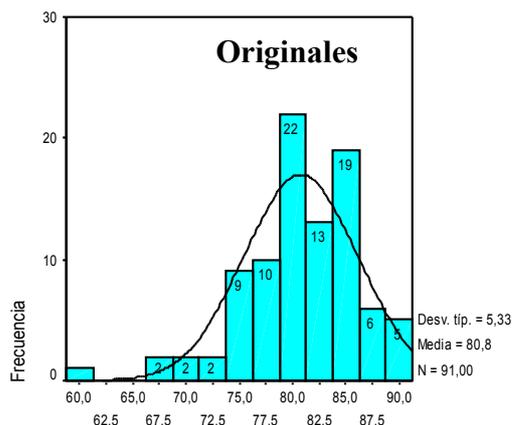
Cuadro 21

Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la I Etapa de Educación Básica. 3º grado

| | Puntaje Mínimo registrado | Puntaje Máximo registrado | Puntaje Promedio | Desviación Típica | Asimetría | Curtosis |
|-----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------|----------------------|-----------|----------|
| Puntaje Global | 60 | 90 | 80.6 | 5.3 | -.947 | ,50 |
| Puntaje Socio afectivo | 32 | 45 | 41.3 | 2.5 | - | - |
| Puntaje Académico | 28 | 45 | 39.2 | 3.3 | - | - |

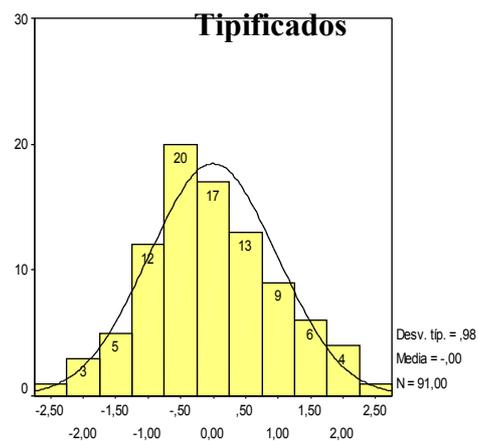
El cuadro 21 reúne los puntajes alcanzados por los escolares de 3º grado. En la misma puede verse que el puntaje mínimo registrado en la prueba fue de 60 en la autoestima, 32 en el componente socio afectivo y 28 en el componente académico. De la misma manera los valores máximos registrados fueron de 90, 45 y 45 respectivamente. Mientras que lo valores promedios para este nivel escolar se ubicaron en 80.6 para la autoestima global, 41.3 en el componente socio afectiva y 39.2 en el componente académico.

La distribución de los puntajes originales y tipificados, se presentan en el Gráfico 23



A3

Puntajes



NORMAL of AU3 using BLOM

Gráfico 23. Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la I Etapa de Educación Básica. 3º grado

El Gráfico 23 refleja que los puntajes mejoran la distribución, una vez realizada la transformación; los mismos tienen una tendencia a distribuirse normalmente; sin embargo para comprobar la normalidad de su distribución, se procedió a realizar un gráfico de normalidad de puntajes tipificados (Anexo 43).

Grupo total

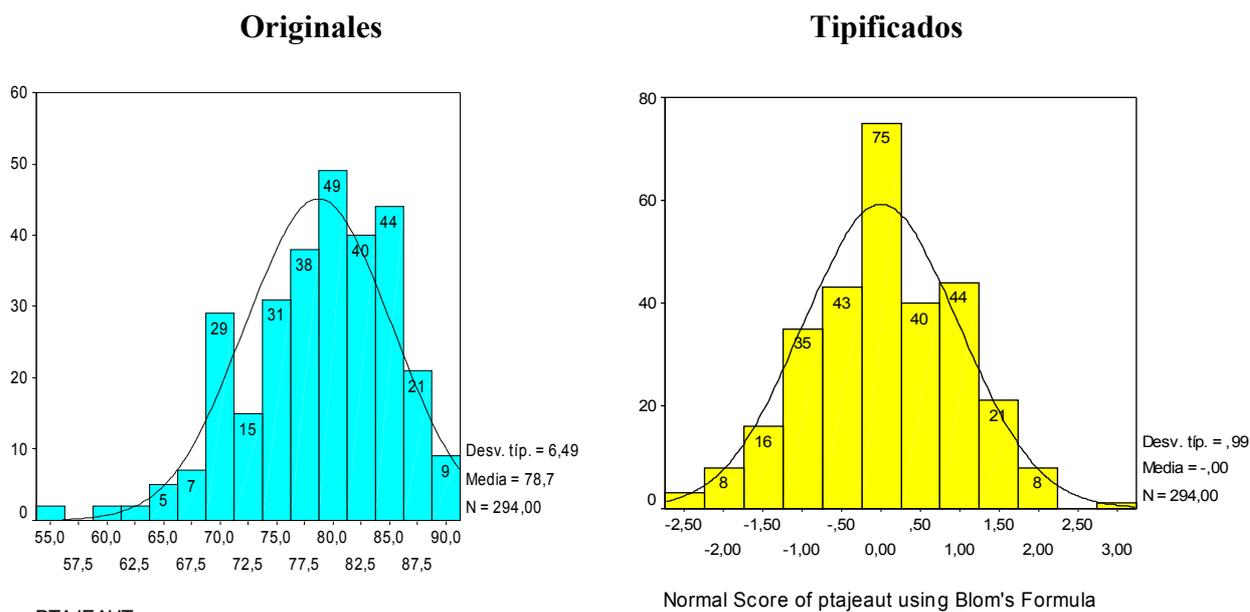
En este grupo se registran 301 escolares. Se consideró dar un tratamiento grupal a los datos dado que la prueba fue equivalente para todos los grados. El Cuadro 22 muestra los estadísticos descriptivos de la prueba.

Cuadro 22

Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la I Etapa de Educación Básica. Grupo total.

| | Puntaje Mínimo registrado | Puntaje Máximo registrado | Puntaje Promedio todos los grados | Desviación Típica |
|--|----------------------------------|----------------------------------|--|--------------------------|
| Puntaje autoestima grupal (todos los grados). | 55 | 90 | 78.72 | 6.49 |

El cuadro 22 refleja el puntaje obtenido por los escolares en la Escala aplicada. Se muestra así, como el puntaje mínimo registrado para todos los grados fue de 55, mientras que el máximo fue de 90. De la misma manera se reporta un puntaje promedio de 78.72 en la prueba, con una desviación estándar de 6.49. Igual, que en los anteriores casos, los puntajes fueron tipificados. Gráficamente los datos quedan representados de la siguiente manera:



PTAJEAUT

Gráfico 25. Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima de niños de la I Etapa de Educación Básica. Grupo total.

En la gráfica se observa que los puntajes originales de la prueba muestran una tendencia a distribuirse normalmente, la desviación hacia la derecha (asimetría $-.73$), es indicativa de puntajes altos en la prueba (por encima de la media). Igualmente, al realizar la tipificación de los puntajes, se mejora la distribución; finalmente el Gráfico P-P, evidencia que los datos se agrupan alrededor de la recta; por lo que tienden a la normalidad (Anexo 44).

A continuación se presenta un cuadro resumen de los puntajes obtenidos en la Escala, organizados por dimensión evaluada por la prueba, nivel de escolaridad y para el grupo total.

Cuadro 23

Resumen de los puntajes obtenidos en la Escala para la evaluación de la autoestima para escolares de la I^o Etapa de Educación Básica, por nivel de escolaridad y grupo total (*)

| Nivel de Escolaridad | Puntaje Global | Puntaje Socio afectivo | Puntaje Académico |
|----------------------|----------------|------------------------|-------------------|
| 1 ^o | 75.77 | 38.2 | 37.8 |
| 2 ^o | 80.0 | 40.5 | 39.4 |
| 3 ^o | 80.6 | 41.3 | 39.2 |
| Grupo Total | 78.72 | 39.9 | 38.8 |

(*) Los puntajes están expresados en promedios.

El cuadro 23 revela el resumen de la composición del puntaje obtenido en la Escala, por los escolares participantes en ésta investigación.

Puede verse que aunque con diferencias mínimas, los valores registrados en el componente socioafectivo, fueron mayores tanto para el grupo total como por grado. Así, se muestra que el puntaje en el componente socioafectivo para el grupo total es de 39.9 mientras que en el componente académico se registra un promedio de 38.8. De la misma manera los puntajes desagregados para 1º, 2º y 3º grados en ese mismo orden de componentes son: 38.2 vs 37.8; 40.5 vs 39.4 y 41.2 vs 39.2 respectivamente.

En relación con el puntaje total, al desagregar los puntajes por grados se encuentra que los niños de 1º grado, muestran un puntaje promedio en autoestima de 75.7, mientras que dicho puntaje para los niños de los grados 2º y 3º alcanza los 80 puntos. El promedio registrado para los estudiantes cursantes de 2º y 3º grado es mayor al obtenido por los del 1º grado y para la muestra total.

IV.1.3 Estimulación cognitiva en el hogar

En esta sección se muestran los resultados relacionados con los puntajes registrados en la Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar), así como con el análisis de actividades evaluadas por la

misma (estimulación de la lengua oral; estimulación de la lengua escrita y actividades intencionadas ejecutadas a través de la interacción social). Es por ello por lo que los mismos se presentan organizados en dos partes.

Dichos resultados son mostrados por nivel de escolaridad y considerando al grupo como una totalidad, dado que la prueba fue idéntica para todos los grados.

Vale recordar que el puntaje total esperado en la prueba es de 175 puntos mientras que el mínimo es de 35. Asimismo, como con las otras variables, se procedió a realizar la normalización de los puntajes originales.

IV.1.3.1 En relación con los puntajes obtenidos

IV.1.3.1.1 1º grado.

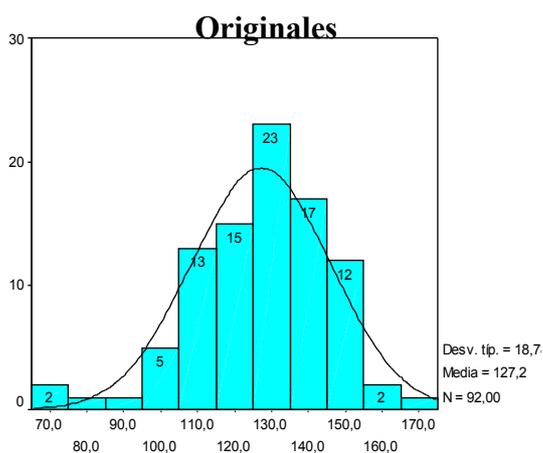
En este nivel de escolaridad colaboraron con el llenado de Ecohogar, 104 padres/representantes, fueron eliminados por inconsistencias en sus respuestas doce (12). El Cuadro 24 muestra los estadísticos descriptivos de la prueba para este grupo.

Cuadro 24

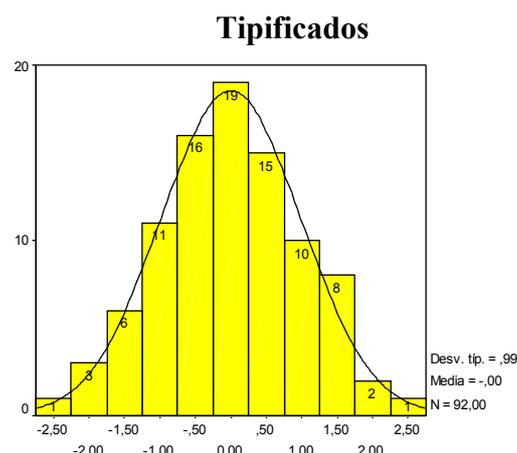
Estadísticos descriptivos de la Escala para la Evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 1º grado

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ | Asimetría | | Curtosis | |
|---|----|--------|--------|--------|-----------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | | | | | | Estadístico | Error típico | Estadístico | Error típico |
| N | 92 | 69,00 | 169,00 | 127,20 | 18,7831 | -,646 | ,251 | ,897 | ,498 |

En el Cuadro 24 se refleja que el puntaje mínimo registrado en la escala fue de 69, mientras que el máximo fue 169; la media se ubicó en 127 con una asimetría negativa, indicativa de la distribución de los puntajes por encima de la media. A continuación se presentan gráficamente dichos datos.



PRIMERO



NORMAL of PRIMERO using BLOM

Gráfico 27. Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 1º grado

El Gráfico 27 muestra los puntajes brutos y tipificados de la prueba Ecohogar para el 1º grado; puede verse que al realizar la transformación mejora la distribución. El gráfico P-P indica que su distribución es normal (Anexo 45).

IV.1.3.1.2 2º grado.

En este grupo colaboraron con el llenado de Ecohogar, 106 padres/representantes, fueron eliminados por inconsistencias en sus respuestas trece (13). El Cuadro 25 muestra los estadísticos descriptivos de la prueba para este grupo.

Cuadro 25

Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 2º grado

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ | Asimetría | | Curtosis | |
|---|----|--------|--------|--------|-----------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | | | | | | Estadístico | Error típico | Estadístico | Error típico |
| N | 93 | 79,00 | 166,00 | 127,20 | 20,5710 | -,194 | ,250 | -,612 | ,495 |

En el Cuadro 25 se observa que el puntaje mínimo registrado fue de 79, mientras que el máximo fue de 166; asimismo se reporta un puntaje promedio de 127 con una distribución de los datos asimétrica hacia la derecha e indicativa de que los puntajes se presentan por encima de la media. Los gráficos de distribución tanto de los puntajes brutos como tipificados se muestran a continuación.

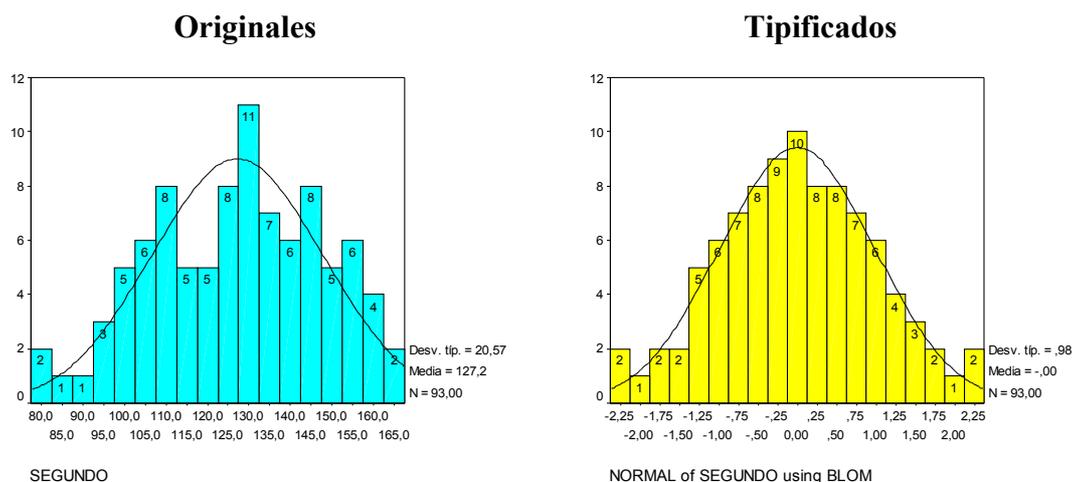


Gráfico 29. Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 2º grado

En el Gráfico 29 puede verse que una vez tipificados los puntajes, estos mejoran su distribución; se realiza igualmente un gráfico PP de normalización, el cual es indicativo de su distribución normal (Anexo 46).

IV.1.3.1.2 3º grado.

En tercer grado 91 padres/representantes colaboraron con el llenado del instrumento; de estos fueron eliminados diez (10) por inconsistencias en los puntajes. En el siguiente cuadro se presentan los datos descriptivos de los datos encontrados para este nivel de escolaridad.

Cuadro 26

Estadísticos descriptivos de la Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 3º grado

| N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ | Asimetría | | Curtosis | | |
|---|--------|--------|--------|-----------|-------------|--------------|-------------|--------------|------|
| | | | | | Estadístico | Error típico | Estadístico | Error típico | |
| N | 81 | 87,00 | 170,00 | 127,19 | 17,7140 | ,152 | ,267 | -,153 | ,529 |

En el Cuadro 26 se aprecia que el puntaje mínimo registrado es de 87 mientras que el máximo es de 170; el promedio para este grupo fue de 127; la distribución de los datos con una asimetría positiva, es indicativa de que los mismos tienden a distribuirse por debajo de la media y hacia el lado izquierdo de la curva. Su presentación gráfica se muestra a continuación.

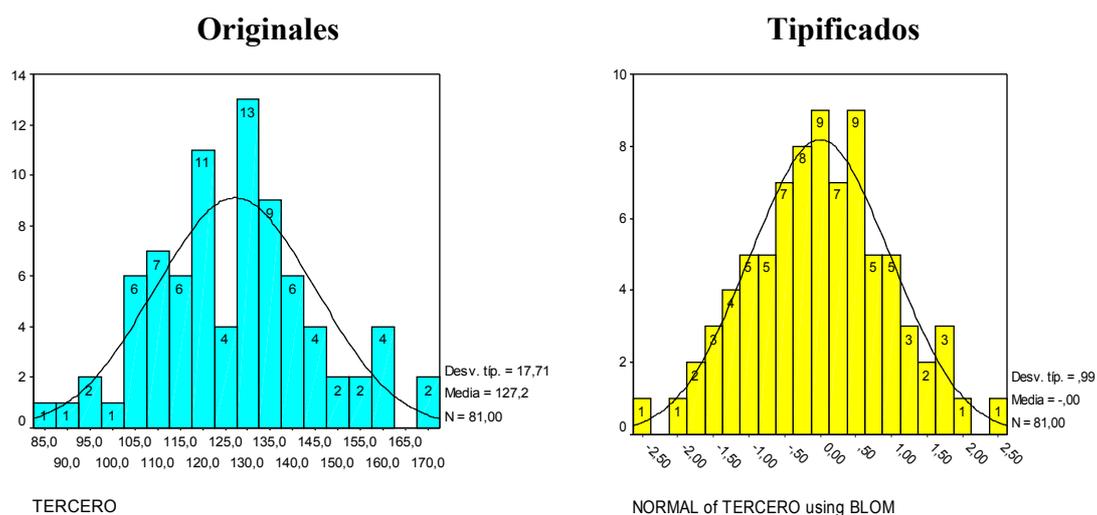


Gráfico 31. Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 3º grado

En el gráfico 31 puede verse que una vez tipificados los puntajes, estos mejoran su distribución; se realiza igualmente un gráfico PP de normalización; el mismo refleja que los datos se distribuyen normalmente (Anexo 47).

Seguidamente se presentarán los resultados relacionados con el grupo como una totalidad; es decir todos los padres/ representantes en conjunto.

Cuadro 27

Estadísticos descriptivos de la Escala para la Evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. Grupo Total.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ | Asimetría | | Curtosis | |
|---|-----|--------|--------|--------|-----------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | | | | | | Estadístico | Error típico | Estadístico | Error típico |
| N | 266 | 69,00 | 170,00 | 127,20 | 19,0470 | -,257 | ,149 | -,030 | ,298 |

En el Cuadro 27 se aprecia que el puntaje mínimo registrado es de 69 mientras que el máximo es de 170; el promedio para este grupo fue de 127; la distribución de los datos con una asimetría negativa, es indicativa de que los mismos tienden a distribuirse por encima de la media y hacia el lado derecho de la curva. Su presentación gráfica se muestra a continuación.

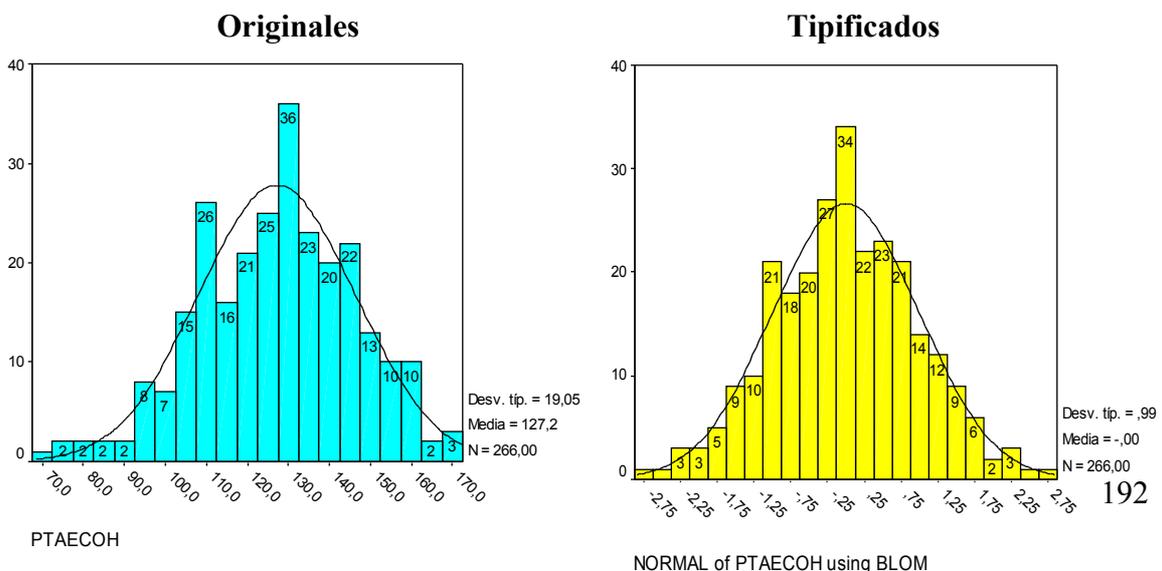


Gráfico 33. Histograma con la distribución de los puntajes originales y tipificados. Escala para la Evaluación de la Estimulación Cognitiva en el Hogar. Grupo total.

En el gráfico 33 puede verse que una vez tipificados los puntajes, estos mejoran su distribución; se realiza igualmente un gráfico PP de normalización; el mismo refleja que los datos se distribuyen normalmente (Anexo 48).

Igual que con la Escala de autoestima, se quiso analizar la composición del puntaje de Ecohogar, por nivel de escolaridad y para el grupo total; ésta actividad permitirá determinar desde cuál conjunto de actividades se aporta más a la conformación del puntaje total; vale recordar que esta escala, está organizada en tres (3) grupos que evalúan actividades dirigidas a la estimulación de la lengua oral; estimulación de la lengua escrita y actividades intencionadas ejecutadas a través de la interacción social. Los ítemes que las valoran se muestran en el Anexo 27.

A continuación se presenta un cuadro resumen de la composición del puntaje en Ecohogar por nivel de escolaridad y para el grupo total.

Cuadro 28

Resumen de la composición del puntaje en Ecohogar, por nivel de escolaridad y grupo total, expresado en promedio

| Nivel de Escolaridad | Puntaje Total | Estimulación Oral | Estimulación Escrita | Interacción Social |
|-----------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| 1° | 127 | 34,28 | 33.36 | 59,41 |
| 2° | 127 | 33.64 | 33.35 | 60.18 |
| 3° | 127 | 33,47 | 32,83 | 61,0 |
| Grupo Total | 127 | 33,20 | 33,81 | 60,16 |

En el Cuadro 28 se aprecia, que el promedio de los puntajes en Ecohogar, es igual para todos los grados y para el grupo como una totalidad; de la misma manera el promedio correspondiente a actividades de estimulación de la lengua oral y de la lengua escrita es parecido para todos los grados y para el grupo total. Las actividades intencionadas ejecutadas a través de la interacción social, son las que más aportan para la composición del puntaje total.

Así, puede verse que el promedio en actividades de estimulación de la lengua oral es de 34 para el 1º grado y de 33 para los otros grados y para el grupo total. Asimismo ocurre con actividades de estimulación de la lengua escrita, donde se muestra que dicho puntaje promedio es de 32 para el 3º grado y de 33 para los otros grados y para el grupo total. Por su parte las actividades realizadas en interacción social tienen promedios de 59 para 1º grado; 61 para 3º y de 60 para 2º grado y para el grupo como una totalidad.

En síntesis, la composición del puntaje en Ecohogar, está conformada mayoritariamente a expensas de los ítemes que evalúan actividades realizadas en interacción social; las otras actividades aportan puntajes similares.

IV.1.3.2 En relación con las actividades evaluadas

En esta parte de la presentación se muestran los resultados relacionados con las actividades evaluadas por la Escala de estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar).

Resultó interesante indagar cuáles actividades se realizaban con mayor frecuencia por los padres/representantes, con los niños participantes de la investigación. Con esta finalidad se procedió a realizar un análisis descriptivo a cada ítem de la prueba; a través de éste se obtuvo la media de respuesta y con ello se determinó si la actividad evaluada por el ítem se realizaba SR (siempre se realiza: 5); MV (muchas veces se realiza: 4); AV (a veces se realiza: 3); PV

(pocas veces se realiza:2); NR (nunca se realiza:1). De esta manera se consideró que aquellos ítemes con media de respuesta iguales o superiores a 4 corresponde a las actividades que siempre o muchas veces se realizan; aquellos ítemes con respuesta iguales o inferiores a 2 reflejarían actividades que pocas veces o nunca se realizan; se reservan los puntajes superiores a 2.1 y menores a 3.9 para aquellas actividades que se realizan a veces. Las medias de los puntajes de los ítemes que conforman este instrumento, se muestran según nivel de escolaridad, en el Cuadro 29 (Anexo 49).

A continuación se presenta el análisis descriptivo de respuesta a los ítemes; los mismos son presentados por nivel de escolaridad y para el grupo total.

IV.1.3.2.1 1º Grado

Para este grupo se encontró que los ítemes con menores promedios son los 23, 25, 33 y 4 con medias entre 1.8 y 2.9. Dichas actividades corresponden aquellas realizadas en interacción social/ observación de modelos: visitar bibliotecas, asistir a actividades culturales, animar al niño al uso del diccionario y revisar el periódico.

Las actividades que más realizan los participantes son las evaluadas por los ítemes 1, 16, 17, 18,19, 27, 28 y 29. Las mismas corresponden a actividades para el desarrollo de la lengua escrita: realizar actividades de dibujo / escritura, observación de modelos escritores en el hogar (i16 al 19); el otro conjunto de ítemes se refieren a actividades dirigidas a la estimulación de la lengua oral: hablar, escuchar música y cantar. Finalmente se encontró una media de 4.4 (SR /MV) para el i1: entre mi hijo/a y yo, hay tiempo para compartir actividades extraescolares.

El resto de las actividades (65%) se realizan a veces (media > 3 y < 4).

IV.1.3.2.2 2º Grado

En el grupo correspondiente al 2º grado se encuentra que las actividades que menos se realizan son similares a las descritas para el grupo del 1º grado; así aquellas evaluadas por los ítemes 23, 24, 25 y 4 muestran promedios entre 1,8 y 2.8. Éstas obedecen a actividades realizadas en interacción social/ observación de modelos: visitar bibliotecas o museos, asistir a actividades culturales y revisar el periódico.

Del mismo modo, las actividades que más se realizan son análogas a las del grupo del 1º grado; los ítemes 1, 16, 17, 18,19, 27 y 28 obtuvieron medias > 4. Se le agregan los ítemes 20 y 33.

El primer grupo se relaciona con actividades dirigidas al desarrollo de la lengua escrita: realizar actividades de dibujo / escritura, observación de modelos escritores en el hogar; desarrollo de la lengua oral: hablar y escuchar música; igualmente se muestra con media de 4.17: tiempo por parte del participante para compartir actividades extraescolares.

Aparece en este conjunto de actividades el uso del diccionario (i33) con media de 4.05.

El resto de las actividades (62%) se realizan a veces (media > 3 y < 4).

IV.1.3.2.3 3º Grado

Para este nivel de escolaridad las actividades que menos se realizan son homólogas al grupo de 2º grado; así los ítemes 23, 24, 25 y 4 muestran promedios entre 1,9 y 2.9. Las mismas corresponden a visitar bibliotecas o museos, asistir a actividades culturales y revisar el periódico.

El conjunto de actividades que más se realiza están representadas en los ítemes 1, 16, 18, 19, 27,28 y 33. Las mismas son análogas a las realizadas por el grupo de 2º grado. Así, compartir actividades extraescolares, animar para el uso del diccionario, hablar, escuchar, música, dibujar y observar modelos escritores en el hogar obtuvieron medias > 4.

El resto de las actividades (68%) se realizan a veces.

IV.1.3.2.4 Grupo total

Las actividades que nunca o pocas veces se realizan para todos los grados, son las evaluadas a través de los ítemes 23, 24 y 25 con media de respuestas de 1.8, 2.9 y 2.3 respectivamente (aunque el promedio de los ítemes 24 y 25 están por encima de 2.1 y deberían incluirse en la categoría “a veces se realiza”, se incluyen aquí por pertenecer al grupo de ítemes con los promedios más bajos). Dichas actividades corresponden a un conjunto de tareas realizadas en interacción social: visitar bibliotecas, parques, museos y asistir a

actividades de tipo cultural. El i4 con media de 2.8 igualmente, es otra de las actividades que menos se realiza: Mi hijo o hija revisa el periódico.

Las actividades que siempre o muchas veces se realizan son: “hablar acerca de lo que le pasa (i27 / media: 4.47), escuchar música (i 28/ media 4.45); dichas actividades corresponden al grupo de Estimulación de la Lengua Oral. Seguidamente se mencionan las actividades de compartir actividades extra escolares (i1 / media: 4.23), proveerle de materiales para la estimulación: comprar lápices y creyones (i19 / media: 4.42), dibujar de manera espontánea (i18 / media: 4.21), observar modelos escritores (i16 /media: 4.15), escribir en compañía (i17 / media: 4.08). Este conjunto de tareas corresponden a actividades realizadas en interacción social, observación de modelos y estimulación de la lengua escrita.

El 71% del resto de las actividades evaluadas se realizan a veces.

El cuadro 30 muestra un resumen de las actividades que siempre/muchas veces y nunca/pocas veces se realizan en el grupo total; dichas actividades por nivel de escolaridad se muestran en el Anexo 50.

Cuadro 30

Síntesis de las principales actividades evaluadas por Ecohogar para el Grupo Total.

| Frecuencia de Actividades | Todos los Grados |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">SR /MV Todos los días /3 veces a la semana</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Dibujo / Escritura ○ Observación de modelos ○ Hablar ○ Escuchar música ○ Cantar ○ Actividades extra académicas ○ Animar uso del diccionario (3° Grado) |

| | |
|---------------------------------------|---|
| NR /PV Una vez a la semana / Nunca | <ul style="list-style-type: none"> ○ Visitar Bibliotecas ○ Asistir Actividades culturales ○ Revisar el periódico ○ Uso del Diccionario (1° Grado) |
|---------------------------------------|---|

SR / MV: siempre, muchas veces se realiza
AV: a veces se realiza
NR / PV: nunca, pocas veces se realiza

En el Cuadro 30 puede verse que las actividades que más se realizan son: dibujar /escribir; observar modelos escritores, hablar; escuchar música; cantar; realización de actividades extraacadémicas y animar para el uso del diccionario (solo 3° grado); mientras que las de menor frecuencias son: visitar bibliotecas, asistir a actividades culturales, revisar el periódico y animar para el uso del diccionario (1° grado).

IV.1.4 Evaluación antropométrica nutricional

En esta sección se presentan los resultados relacionados con la evaluación de la dimensión nutricional la cual se realizó a través de la valoración antropométrica nutricional; a partir de ella se hizo el diagnóstico del estado nutricional de los participantes. Se obtuvieron valores correspondientes a peso, talla y circunferencia de brazo izquierdo (CBI).

A continuación se presentan los diagnósticos nutricionales por nivel de escolaridad.

IV.1.4 .1 1° Grado

Cuadro 32

Diagnóstico antropométrico nutricional. Escolares de 1° grado

| Diagnóstico nutricional | Frecuencia | % |
|--------------------------------|-------------------|----------|
| Déficit | 18 | 17,8 |
| Exceso | 10 | 9,9 |
| Normal | 73 | 72,3 |

Participaron en la evaluación antropométrica, 101 escolares; la lectura del Cuadro 32 nos indica que de este grupo, 18 resultaron con déficit nutricional

(17,8%); 10 en situación de exceso (9,9%) y 73 con situación nutricional normal (72.3%)

IV.1.4 .2 2º Grado

Cuadro 33

Diagnóstico antropométrico nutricional. Escolares de 2º grado

| Diagnóstico nutricional | Frecuencia | % |
|--------------------------------|-------------------|----------|
| Déficit | 5 | 4,8% |
| Exceso | 16 | 15,2% |
| Normal | 84 | 80,0% |

En la evaluación antropométrica de este grado participaron 105 escolares; de estos, 5 resultaron con déficit nutricional (4,8%); 16 se diagnosticaron con exceso (15,2%) y el resto (80,0%) en situación de normalidad nutricional.

IV.1.4 .3 3º Grado

Cuadro 34

Diagnóstico antropométrico nutricional. Escolares de 3º grado

| Diagnóstico nutricional | Frecuencia | % |
|--------------------------------|-------------------|----------|
| Déficit | 9 | 10,5% |
| Exceso | 7 | 8,1% |
| Normal | 70 | 81,4% |

Para este nivel de escolaridad se evaluaron 86 escolares. 10,5% resultaron en situación de déficit nutricional (9); 8,1% en exceso (7) y 81,4% (70) en situación de normalidad nutricional.

En suma, de los 292 niños/as evaluados/as, 77.7% se encuentran con normalidad nutricional. 65 en condición de malnutrición (22%), de los cuales

10,9% están en déficit nutricional y 11,30% en situación de exceso nutricional. El cuadro 35 muestra un resumen de los resultados obtenidos en esta variable.

Cuadro 35

Diagnóstico antropométrico nutricional. Grupo Total

| Diagnóstico nutricional | Frecuencia | % |
|-------------------------|------------|-------|
| Déficit | 32 | 10,9 |
| Exceso | 33 | 11,30 |
| Normal | 227 | 77,73 |

IV.1.5 Perfil descriptivo de los grupos evaluados

Al finalizar la presentación de ésta 1º Fase del análisis de datos y tomando como referencia los análisis porcentuales, las medidas de tendencia central así como los gráficos de distribución, puede decirse que el perfil descriptivo de este grupo de escolares es el siguiente:

IV.1.5.1 1º Grado

En relación a la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), se encontró un conjunto de escolares *capaces de reflexionar sobre el contenido del texto* (45%), *recuperar información* (37%) y *desarrollar interpretaciones* (17%). Así los datos evidencian que cotejan información con experiencias previas, realizan síntesis/resumen, identifican personajes y acciones, responden verdadero-falso y elaboran inferencias.

Para la variable autoestima, se encuentra una *tendencia a alta autoestima* (asimetría negativa) y conformada principalmente a expensas de la dimensión socio afectiva; la *estimulación cognitiva en el hogar tiende a ser media* (asimetría negativa), conformada principalmente por actividades realizadas en interacción social y observación de modelos en el hogar. Las actividades que siempre se realizan son dibujar, escribir, hablar, escuchar música y cantar; igualmente se reporta tiempo para compartir actividades extraescolares. Nunca se realizan visitas a bibliotecas, no asisten a actividades culturales, ni se les anima para el uso del diccionario y la revisión del periódico.

En la evaluación antropométrica refleja que un 27.7% se halla en situación de malnutrición (17,8% en déficit y 9.9 en exceso).

IV.1.5.2 2º Grado

En relación a la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento), se encontró que los escolares de este grupo *desarrollan interpretaciones (51%), recuperan información (48%) y reflexionan sobre el contenido del texto (31%)*. Se evidencia a través de los porcentajes analizados que determinan secuencias temporales, elaboran inferencias (identifican un personaje humanizado, describen la relación entre dos personajes), buscan ideas específicas, identifican personajes, comprenden e integran en una oración lo dicho por el autor y lo asimilado por el lector.

En relación con las otras variables, se presentan similares al grupo antecesor; así se encuentra una *autoestima media alta* (asimetría negativa) conformada a expensas de la dimensión socio afectiva; una *estimulación cognitiva en el hogar media* (asimetría negativa) conformada principalmente por actividades realizadas en interacción social y observación de modelos en el hogar. Las actividades que siempre se realizan en este grupo son: dibujar, escribir, hablar, escuchar música; igualmente se reporta tiempo para compartir actividades extraescolares. Para este grupo aparece como actividad el uso del diccionario. Nunca se realizan visitas a museos, bibliotecas, tampoco se asiste a actividades de carácter cultural ni revisar el periódico.

En cuanto a las variables antropométricas se evidenció un grupo en situación de normalidad nutricional en un 80%; el 20% restante se halla en una condición de malnutrición (4,8% en déficit y 15.2% en exceso).

IV.1.5.3 3º Grado

Para los escolares de 3º grado se reporta en competencia para la lectura habilidades para *reflexionar sobre el contenido del texto (65%), recuperar información (60%), desarrollar interpretaciones (44%)*. Así se determina que estos escolares logran comprender e integrar en una oración lo dicho por el autor y lo asimilado por ellos como lectores; buscar ideas específicas, localizar información relevante y escondida en el texto, identificar personajes, inferir un

acontecimiento, identificar generalizaciones efectuadas en el texto, organizar temporalmente y espacialmente una situación o hecho narrado en el texto.

Por su parte, la variable *autoestima* para este grupo tiende a ser *media alta* (asimetría negativa); *la estimulación cognitiva en el hogar media* (asimetría negativa) conformada también a partir de las actividades realizadas en interacción social. Las actividades que siempre se realizan son similares a las descritas para los anteriores grupos: animar para el uso del diccionario, hablar, escuchar, música, dibujar y observar modelos escritores en el hogar. No se realizan actividades relacionadas con visitas a bibliotecas o museos, asistencia a actividades culturales ni revisar el periódico.

En cuanto a la situación antropométrica nutricional, se encuentra que el 81,4% está en situación normal y un 18,6% en condición de malnutrición (10,5% en déficit y 8,1% en exceso).

Un cuadro resumen con las características de todos los grupos, se presenta a continuación:

Cuadro 36

Características descriptivas de las variables de estudio, organizadas por dimensiones. Grupo Total.

| Dimensión afectiva | Dimensión cognitiva | Dimensión nutricional |
|--|---|--|
| <i>Autoestima alta, conformada principalmente por la dimensión socio afectiva.</i> | <i>Estimulación cognitiva media.</i> Se realizan fundamentalmente las siguientes actividades: dibujar, escribir, escuchar música, cantar, observar modelos en el hogar. | <i>Estado nutricional normal</i> en el 77% de los escolares. Alterado en 22% (10.9 en déficit / 11.3 en exceso). |

Para concluir, puede decirse que los escolares de esta investigación, en general, en la dimensión afectiva cuyo indicador es la autoestima, presentan alta autoestima conformada principalmente por la dimensión socioafectiva de la

prueba; en la dimensión cognitiva, la estimulación en el hogar tiende a ser media; se dejan de realizar actividades como asistir a bibliotecas, museos, actividades de carácter cultural, entre otras. Asimismo, como actividades fundamentales se realizan: cantar, hablar, escuchar música, escribir, observar modelos dentro del hogar. El 10,9% de la población se encuentra en situación de déficit nutricional y 11,3% en exceso (dimensión nutricional).

II Parte

IV.2 Análisis multivariante

Tal como se dijo al comienzo de este capítulo, la II^o fase corresponde al Análisis multivariante, definido por Martínez (1999) como “el conjunto de métodos que analizan las relaciones entre un número razonablemente amplio de medidas (variables), tomadas sobre cada objeto o unidad de análisis, en una o más muestras simultáneamente” (p.10).

En él se incluye tanto el análisis conjunto de pares de variables, como el grado de explicación /o predicción de la variable dependiente, por la dimensiones de la independiente. En ese sentido, para los objetivos de esta investigación, se determinan las correlaciones entre la variable dependiente y la independiente y se realiza un análisis de regresión múltiple.

En atención a lo anteriormente expuesto, se organiza esta fase de los resultados en dos partes: análisis bivariante y análisis de regresión múltiple.

IV.2.1 Análisis bivariante

Martínez (1999), plantea que describir los tipos de investigaciones en las que podría aplicarse el Análisis multivariante no es tarea fácil; sin embargo menciona las siguientes:

- ✘ Reducción de datos.
- ✘ Clasificación y agrupación.
- ✘ Construcción de modelos y pruebas de hipótesis.
- ✘ Análisis de las relaciones de dependencia entre variables, bien sea con propósitos de predicción o de explicación.

En la presente investigación se aplica el análisis multivariante con esa última finalidad, es decir para establecer relaciones entre las variables bajo estudio (investigaciones correlacionales).

Para establecer las correlaciones entre las variables competencias para la lectura, autoestima, estimulación cognitiva en el hogar y estado nutricional, debe escogerse el estadístico adecuado en función del nivel de medida de las variables a estudiar. En esta investigación se asume que las variables son de naturaleza métrica o cuantitativa y que con los instrumentos aplicados se alcanza un nivel de medida de intervalo. Por ello, el estadístico escogido para la evaluación de las relaciones entre las variables es el Coeficiente de correlación de Pearson (Siegel, 1979; Martínez, 1999; Hernández; Fernández y Baptista, 2003).

Para los fines del análisis se valorará la magnitud de las correlaciones, en atención a lo expuesto por Salkind (1998):

| | Las correlaciones entre... | Se consideran... |
|---------------|----------------------------|------------------|
| | .80 y 1.0 | Muy fuertes |
| Hecha esta | .6 y .8 | Fuertes |
| breve | .4 y .6 | Moderadas |
| introducción, | .2 y .4 | Débiles |
| a | .0 y .2 | Muy débiles |

continuación se presentan los resultados del análisis bivariante entre competencia para la lectura y autoestima; competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar; competencia para la lectura y estado nutricional.

IV.2.1.1 Competencia para la lectura y autoestima.

Al igual que en la 1º fase, se descompusieron los puntajes de la prueba de autoestima, en función del conjunto de dimensiones que conforman la misma (dimensión académica y dimensión socioafectiva). Los puntajes por dimensión fueron tipificados y correlacionados con los puntajes tipificados en competencia para la lectura.

Los cuadros siguientes muestran los resultados obtenidos en las correlaciones según nivel de escolaridad

IV.2.1.1.1 1º Grado

Cuadro 37

Correlaciones entre las variables Competencia para la lectura y Autoestima, según dimensiones de la prueba y puntaje total. 1º grado

| 1º Grado | Dimensión | | Autoestima |
|----------|----------------|-----------|------------------------|
| | Socio afectiva | Académica | |
| Lectura | - | .35** | Puntaje total .29** |

** .01

El Cuadro 37 refleja, que la variable competencia para la lectura muestra correlaciones débiles pero significativas a un nivel $p .01$; así puede verse que lectura correlaciona con el puntaje total de la prueba de autoestima (.29**) y con la dimensión académica de dicha prueba (.35**). La correlación de la prueba de lectura con la dimensión socioafectiva no es significativa (Anexo 51).

IV.2.1.1.2 2º Grado

Cuadro 38

Correlaciones entre las variables Competencia para la lectura y Autoestima, según dimensiones de la prueba y puntaje total. 2º grado

| 2º Grado | Dimensión | | Autoestima |
|----------|----------------|-----------|------------------------|
| | Socio afectiva | Académica | |
| Lectura | .22* | .35** | Puntaje total .35** |

** .01

* .05

El Cuadro 38 revela la correlación entre la variable competencia para la lectura y autoestima según dimensión de la prueba y puntaje total. Pueden verse unas correlaciones débiles pero significativas a un nivel $p .01$ y $p .05$; así se evidencia que lectura correlaciona con el puntaje total de la prueba de autoestima (.35**)

y con la dimensión académica de dicha prueba (.35**); para ambas con una significancia estadística de .01. La dimensión socio afectiva de la prueba de autoestima, muestra una correlación con la variable lectura de .22, significativa a 0,05 (Anexo 51).

IV.2.1.1.3 3º Grado

Cuadro 39

Correlaciones entre las variables Competencia para la lectura y Autoestima, según dimensiones de la prueba y puntaje total. 3º grado

| 3º Grado | Dimensión | | Autoestima Puntaje total |
|----------|----------------|-----------|-----------------------------|
| | Socio afectiva | Académica | |
| Lectura | - | .36** | .28* |

** .01
* .05

El Cuadro 39 muestra que la correlación entre el puntaje de competencia para la lectura y el puntaje de autoestima es débil pero significativa; así se muestra una correlación de .28 para el puntaje total significativa a nivel de .05 y de .36 con la dimensión académica a un nivel de .01. La correlación de la prueba de lectura con la dimensión socio afectiva de la prueba de autoestima, no es significativa (Anexo 51).

IV.2.1.1.4 Grupo total

Cuadro 40

Correlaciones entre las variables Competencia para la lectura y Autoestima, según dimensiones de la prueba y puntaje total. Grupo Total

| Grupo Total | Dimensión | | Autoestima Puntaje total |
|-------------|----------------|-----------|-----------------------------|
| | Socio afectiva | Académica | |
| Lectura | .28** | .399** | .397** |

** .01

Para el grupo visto como una totalidad, las correlaciones se presentan moderadas entre competencia para la lectura y la prueba de autoestima y con

la dimensión académica de la prueba. Así, puede verse una correlación de .397 en el primer caso y de .399 para el segundo; ambas significativas a nivel de 0.01. La dimensión socio afectiva muestra una correlación de .28 con la variable competencia para la lectura, débil y significativa a nivel de .01.

El siguiente cuadro es un resumen de las correlaciones encontradas entre estas dos variables del estudio.

Cuadro 41

Resumen de correlaciones entre las variables Competencia para la lectura y Autoestima, según dimensiones de la prueba y puntaje total.

| Lectura /Grado | Dimensión Socio afectiva | Dimensión Académica | Autoestima Puntaje Total |
|----------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|
| 1º | - | .35** | .29** |
| 2º | .22* | .35** | .35** |
| 3º | - | .36** | .28* |
| Grupo Total | .28** | .39** | .39** |

** .01

* .05

El Cuadro 41 reúne las correlaciones encontradas entre la variable competencia para la lectura y autoestima, según el nivel de escolaridad y para el grupo total.

Puede evidenciarse que los puntajes de competencia para la lectura correlacionaron con los de autoestima en todos los niveles de escolaridad y para el grupo total; igual situación se encuentra con la dimensión académica de la prueba de autoestima; mientras para la dimensión socioafectiva, se reportan correlaciones solo para el 2º grado y para el grupo como una totalidad.

Con el fin de profundizar el análisis interesó conocer el contenido de los ítemes de la dimensión académica de la prueba de autoestima, que correlacionaron

con la prueba de competencia para la lectura; así se identificaron un conjunto de sentimientos y vivencias generadas en el ámbito escolar que le indican al niño un sentido de ser competente para enfrentar las tareas de la escuela: sentirse capaz de leer bien, hacer las tareas escolares sin ayuda, sacar buenas notas, sentirse bien en la escuela; dar opiniones, tener buenas ideas y ser considerado por ello por la maestra; disfrutar haciendo las tareas escolares y participar en actos culturales de la escuela, entre otros, son los ítemes que correlacionaron con la variable competencia para la lectura. En síntesis, obedecen a un conjunto de ítemes vinculados a sentirse competente, ser favorablemente evaluado por maestros y compañeros y sentirse equivalente a sus pares en competencias escolares.

IV.2.1.2 Competencia para la lectura y los Estimulación cognitiva en el hogar.

Al igual que en el apartado anterior y con el fin de profundizar el análisis, se descompusieron los puntajes de la prueba de Estimulación cognitiva en el hogar, en función del conjunto de actividades que evalúan: estimulación oral, estimulación escrita y observación de modelos /interacción social. Los puntajes descompuestos fueron tipificados y correlacionados con los puntajes, también tipificados en lectura.

Los cuadros siguientes muestran los resultados obtenidos en las correlaciones según nivel de escolaridad y para el grupo total.

IV.2.1.2.1 1º Grado

Cuadro 42

Correlaciones entre las variables competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar, según grupo de actividades y puntaje total. 1º grado

| 1º Grado | Actividades | | | ECOHOGAR Puntaje Total |
|----------|-------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|
| | Estimulación oral | Estimulación escrita | Interacción social | |
| Lectura | - | .21** | .32** | .28** |

** .01

* .05

El Cuadro 42 reúne las correlaciones entre la variable competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar, según actividad evaluada y con el puntaje total.

Puede leerse que la correlación entre la variable competencia para la lectura y la prueba de Estimulación cognitiva en el hogar, es débil pero significativa; tiene un valor de .28 significativo a un nivel de .01. De la misma manera, la prueba de competencia correlaciona débil pero significativamente ($p < .01$) con el grupo de ítems destinados a evaluar actividades ejecutadas en interacción social (.32) y las destinadas a la estimulación de la lengua escrita (.21). No se reportaron correlaciones significativas con actividades dirigidas a la estimulación de la lengua oral (Anexo 52).

IV.2.1.2.2 2º Grado

Cuadro 43

Correlaciones entre las variables Competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar, según grupo de actividades y puntaje total. 2º grado

| 2º Grado | Actividades | | | ECOHOGAR Puntaje Total |
|----------|-------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|
| | Estimulación oral | Estimulación escrita | Interacción social | |
| Lectura | - | .22* | - | - |

** .01
* .05

El Cuadro 43 muestra las correlaciones entre la variable competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar, según actividad evaluada y con el puntaje total para el grupo de 2º grado. .

Se evidencia que la variable competencia para la lectura correlaciona solamente con el grupo de actividades destinadas a la estimulación de la lengua escrita (.22), con una correlación débil pero significativa a nivel .01. No se reporta correlación entre la Prueba de competencia para la lectura y el puntaje total de la Prueba de estimulación cognitiva en el hogar; ni con el conjunto de actividades destinadas a estimular la lengua oral y las ejecutadas en interacción social (Anexo 52).

IV.2.1.2.3 3º Grado

Para este nivel de escolaridad no se encontraron correlaciones significativas entre la Prueba de competencias para la lectura y la Prueba de estimulación cognitiva en el hogar; igualmente tampoco se reportaron correlaciones con el grupo de actividades realizadas en interacción social ni las destinadas a la estimulación de la lengua oral y escrita (Anexo 52).

IV.2.1.2.4 Grupo total

Cuadro 44

Correlaciones entre las variables Competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar, según grupo de actividades y puntaje total. Grupo total

| Grupo Total | Actividades | | | ECOHOGAR Puntaje Total |
|-------------|----------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------------|
| | Estimulación oral | Estimulación escrita | Interacción social | |
| Lectura | - | .17** | .19** | .18** |

** .01
* .05

El cuadro 44 muestra las correlaciones encontradas entre la variable competencia para la lectura y la prueba de estimulación cognitiva en el hogar, según la actividad evaluada y el puntaje de la prueba para el grupo total.

Se encontró que dichas correlaciones son débiles pero significativas (.01) para las actividades dirigidas a la estimulación de la lengua escrita y competencia para la lectura (.17), para las realizadas en interacción social (.19) y entre el puntaje de la prueba de competencia y el de estimulación cognitiva (.18).

El Cuadro 45 resume las correlaciones encontradas entre estas dos variables del estudio.

Cuadro 45

Resumen de correlaciones entre las variables Competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar, según actividades de la prueba y

puntaje total.

| Lectura/Grado | Actividades | | | Puntaje Total |
|---------------|-------------------|----------------------|--------------------|---------------|
| | Estimulación oral | Estimulación escrita | Interacción social | |
| 1° | - | .21** | .32** | .28** |
| 2° | - | .22* | - | - |
| 3° | - | - | - | - |
| Grupo Total | - | .17** | .19** | .18** |

** .01
* .05

El Cuadro 45 compendia las correlaciones encontradas entre la variable Competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar, según el tipo de actividades realizadas, el nivel de escolaridad y para el grupo total.

Resulta interesante resaltar que las actividades dirigidas a la estimulación de la lengua oral, no correlacionan con competencia para la lectura en ningún nivel de escolaridad ni para el grupo total; asimismo las actividades dirigidas a la estimulación de la lengua escrita correlacionan con lectura en 1° y 2° grado y para el grupo total; las realizadas en interacción social, correlacionan con lectura en el nivel de escolaridad de 1° grado y en el grupo visto como una totalidad, mientras que el puntaje total de la prueba correlaciona para el 1° grado y para el grupo total.

Igual que en el caso anterior, y con la finalidad de profundizar en la comprensión de las variables bajo estudio, interesó conocer con cuáles actividades evaluadas por la Prueba de estimulación cognitiva en el hogar, correlacionaba la prueba de lectura. Se descartaron las actividades dirigidas a la estimulación de la lengua oral dado que las mismas no correlacionan a ningún nivel de escolaridad ni en el grupo total, con la competencia para la lectura.

Pudo verse que ese grupo de actividades está relacionada con: compartir actividades extraescolares, disponer de materiales para el desarrollo de la creatividad (dibujar): lápices y creyones. Hojear cuentos, libros y revistas en compañía. Estimular la cognición (preguntar, predecir e inferir) a través de la lectura compartida; lectura y escritura en compañía, observar modelos lectores en el hogar y compartir actividades de lectura/escritura con otros niños. En

suma, obedecen a un grupo de actividades dirigidas al desarrollo de procesos cognitivos básicos (Ríos, 2004).

IV.2.1.3 Competencia para la lectura y antropometría nutricional.

En relación con las variables antropométricas – nutricionales y la variable competencia para la lectura, se encuentra que las mismas no correlacionan entre si a ningún nivel de escolaridad. Sin embargo, al ver el grupo como una totalidad se reportan unas correlaciones débiles pero significativas a .01 entre competencia para la lectura y peso (.163) y entre competencia para la lectura y talla (.203) (Anexo 53).

A continuación se presenta un cuadro resumen de los principales hallazgos encontrados en esta sección del análisis.

Cuadro 46

Resumen de correlaciones entre la variable competencia para la lectura y los indicadores de las dimensiones de los tres Factores socioculturales, por nivel de escolaridad y para el Grupo total.

| Dimensiones | Variable | Lectura / Nivel de escolaridad | | | |
|-----------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------|----------|-------------|
| | | 1º Grado | 2º Grado | 3º Grado | Grupo Total |
| Dimensión Afectiva | Autoestima | .29** | .35** | .28* | .39** |
| | | .28** | - | - | .18** |
| Dimensión Cognitiva | ECOHOGAR | | | | |
| | VARIABLES antropométricas | | | | |
| Dimensión Nutricional | Peso | - | - | - | .16** |
| | Talla | - | - | - | .20** |
| | C.B.I | - | - | - | - |

C.B.I (Circunferencia de brazo izquierdo) ** .01 * .05

El Cuadro 46 ilustra el conjunto de correlaciones encontradas entre la variable competencia para la lectura con autoestima, estimulación cognitiva en el hogar y variables antropométricas nutricionales, como indicadores de las dimensiones afectiva, cognitiva y nutricional consideradas en esta investigación, las cuales,

fueron agrupadas bajo el concepto de Factores socioculturales.

Puede evidenciarse que entre todas estas, es la autoestima como indicador de la dimensión afectiva, la variable que correlaciona con competencia para la lectura en todos los niveles de escolaridad y con el grupo total. Las mismas muestran una magnitud entre débil y moderada pero significativas en todos los grados y para el grupo total a un nivel de p .01 y .05.

Para el grupo visto como una totalidad, se encuentran correlaciones de débiles a moderadas pero significativas entre competencia para la lectura y: autoestima (.39); Ecohogar (.18); talla (.20) y peso (.16).

En síntesis y para cerrar esta primera parte correspondiente a la segunda fase de presentación de los resultados, los hallazgos más importantes encontrados indican que existe correlación significativa entre competencia para la lectura y autoestima, estimulación cognitiva en el hogar, peso y talla. De este grupo de variables, es la autoestima la que se presenta correlacionando a todos los niveles de escolaridad y con el grupo total. Dentro de ésta variable, es la dimensión académica, la que correlaciona de manera significativa para todos los grados y para el grupo como una totalidad.

Por otra parte, es importante destacar que las actividades dirigidas a la estimulación de la lengua oral, no correlacionan con lectura, en ningún nivel de escolaridad ni con el grupo total; asimismo, es importante acotar que las variables antropométricas peso y talla correlacionaron con competencia para la lectura en el grupo visto como una totalidad.

IV.2.2 Análisis de regresión múltiple

El análisis de regresión múltiple es un método para estudiar los efectos y magnitudes de los efectos de más de una variable independiente sobre la dependiente, utilizando los principios de correlación y regresión (Kerlinger y Lee, 2002; Hair; Anderson; Tatham y Black, 2005).

La regresión lineal múltiple representa un conjunto de técnicas que permiten analizar la relación entre una única variable dependiente cuantitativa y varias variables independientes cuantitativas. Su objetivo suele ser utilizar las

variables independientes, cuyos valores son conocidos, para predecir los valores de una única variable dependiente seleccionada por el investigador.

El objetivo final es obtener una combinación lineal de todas o de un conjunto de variables predictoras que correlacionen máximamente con la VD. En esta combinación cada variable es ponderada, denotando los pesos de la contribución relativa de cada variable a la predicción global (Martínez, 1999).

Para efectuar el análisis de regresión múltiple es necesario revisar que se cumplan los supuestos básicos que sustentan su aplicación, en ese sentido el análisis de regresión debe cumplir con los requisitos de **normalidad**, **homocedasticidad y linealidad** (Martínez, 1999).

La normalidad implica que cada una de las dimensiones de la variable a predecir tenga una distribución normal y que además las combinaciones lineales también sean normales. En el caso que ocupa esta investigación, ese requisito se pudo verificar mediante los gráficos P-P de normalidad, los cuales fueron elaborados a través del programa SPSS y reflejan una alinealización de la distribución normal de las variables en estudio (Ver Anexos 36, 37, 38 para la variable competencia para la lectura; 41 al 44, para la variable autoestima; 45 al 48 para la variable estimulación cognitiva en el hogar y 54 para las variables antropométricas). Se concluye que las mismas se distribuyen normalmente.

El supuesto de homocedasticidad, se refiere a que la variación en torno a la recta de regresión sea constante para todos los valores de la variable dependiente; implica la necesidad de verificar que la variable dependiente muestre varianzas iguales para todo el rango de valores de las variables predictoras, cuando las variables son cuantitativas. Si las variables independientes son cuantitativas; como en el caso de la Regresión lineal múltiple, la prueba del supuesto puede llevarse a cabo por medio del análisis de la distribución de los residuos (Martínez, 1999). En este caso, ello fue lo que se hizo.

El residuo puede ser entendido como una medida de ajuste predictivo para una única observación; se calcula como la diferencia entre los valores reales y los valores predichos de la variable dependiente. Se supone que los residuos

tienen una media cero y una varianza constante (Hair y otros, 2005). En el Anexo 55 se muestra el análisis de los residuos encontrados una vez hecha la regresión.

La linealidad establece que la relación entre dos o más variables es lineal; la misma se puede determinar a través de la evaluación de los diagramas de dispersión entre pares de variables (Martínez, 1999).

Los gráficos de dispersión mostrados en el Anexo 56 dan cuenta de las asociaciones entre los pares de variables consideradas en esta investigación. Debe recordarse que las correlaciones entre ellas fueron, en su mayoría débiles pero significativas; por lo que a pesar de observarse dispersión entre los puntos, sin embargo se encuentran pares asociados hacia el centro del diagrama; lo que quiere decir que existe colinealidad entre las variables bajo estudio.

Una vez examinados los supuestos básicos en los cuales se basa el análisis de regresión múltiple se procedió a obtener la estimación del modelo de regresión y a la evaluación de su ajuste. Todo ello con el objetivo de estimar, los pesos de la contribución relativa de cada variable a la predicción global (Martínez, 1999). Se aplicó el método introducir y se tomaron como significativas las relaciones con un nivel probabilístico de $p \leq 0.01$.

Las variables predictoras o independientes son: autoestima, estimulación cognitiva en el hogar; talla y peso (variables antropométricas); la variable a predecir o criterio es competencia para la lectura. Seguidamente se presentan los resultados del análisis de regresión múltiple.

Cuadro 48

Resumen de Análisis de regresión múltiple para las variables que predicen la competencia para la lectura

| R | R ² | R ² corregida | Sig. del cambio en F |
|-------|----------------|--------------------------|----------------------|
| .424a | .180 | .167 | .000 |

- a. Variables predictoras. (constante), peso, ecohogar, autoestima, talla
- b. Variable dependiente: lectura

En el Cuadro 48 puede verse que la razón F es significativa, lo que quiere decir que la regresión de Y (competencia para la lectura) sobre X1 (autoestima), X2 (estimulación cognitiva en el hogar), X3 (peso) y X4 (talla), expresada en R², es estadísticamente significativa a p .01.

El coeficiente de correlación múltiple (R = .42), indica la existencia de una correlación positiva entre competencia para la lectura y autoestima, estimulación cognitiva en el hogar y las variables nutricionales talla y peso.

El coeficiente de determinación (R² = .180) significa que un 18% de la varianza de Y (competencia para la lectura), se explica o determina por X1 (autoestima), X2 (estimulación cognitiva en el hogar), X3 (peso) y X4 (talla) en combinación. Al observar el R² ajustado (.167), dicha varianza explicada se ubica en 16%

Seguidamente se procedió a evaluar los cumplimientos de los supuestos de regresión a través del análisis de los residuos; lo cual puede hacer tanto estadística como gráficamente (Martínez, 1999).

El análisis gráfico de los residuos, representa un buen instrumento de diagnóstico de la adecuación de los datos a los supuestos del modelo de regresión. Al evaluar los análisis presentados en el Anexo 55 puede observarse una buena aproximación de los residuos estandarizados con superposición de la distribución normal indicando un buen grado de ajuste.

Verificados los supuestos, se acepta el modelo.

Ahora bien, podríamos preguntarnos ¿cuáles son las contribuciones relativas de X1 (autoestima), X2 (estimulación cognitiva en el hogar), X3 (peso) y X4 (talla) a Y (competencia para la lectura)?

Para responder tal pregunta, examinamos los coeficientes beta que se muestran en el cuadro que sigue:

Cuadro 49

Análisis de Regresión múltiple para las variables que predicen la competencia para la lectura. Coeficientes no estandarizados.

Coeficientes^a

| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. | Correlaciones | | | Estadísticos de colinealidad | |
|--------|-------------|--------------------------------|------------|-----------------------------|--------|------|---------------|---------|-------------|------------------------------|-------|
| | | B | Error típ. | Beta | | | Orden cero | Parcial | Semiparcial | Tolerancia | FIV |
| 1 | (Constante) | -21,803 | 5,817 | | -3,748 | ,000 | | | | | |
| | AUTOEST | ,214 | ,036 | ,352 | 5,934 | ,000 | ,390 | ,353 | ,342 | ,943 | 1,061 |
| | ECOHTOTA | 2,547E-02 | ,012 | ,125 | 2,149 | ,033 | ,173 | ,136 | ,124 | ,980 | 1,021 |
| | TALLA | 6,057 | 5,140 | ,108 | 1,179 | ,240 | ,185 | ,075 | ,068 | ,399 | 2,508 |
| | PESO | 5,896E-03 | ,057 | ,009 | ,104 | ,918 | ,136 | ,007 | ,006 | ,409 | 2,447 |

a. Variable dependiente: LECT

Los coeficientes de regresión parcial no estandarizados, permiten estructurar la siguiente ecuación o modelo:

$$Y' = -21.80 + [0.214\text{Autoestima}] + [0.025\text{Ecohogar}] + [6.05\text{talla}] + [0.0058\text{peso}] + 3.580.$$

Las contribuciones relativas de X1, X2, X3 y X4 para la predicción de Y', se muestran en la ecuación anterior.

Las variables predictoras autoestima, ecohogar, talla y peso tienen pesos positivos por lo que se supone que incrementos en los predictores producen incrementos en la variable dependiente (competencia para la lectura). Las variables predictoras autoestima y estimulación cognitiva en el hogar (ecohogar), son significativas.

Se concluye que la recta de regresión creada es el modelo que mejor que se ajusta a la nube de datos. En cuanto a las variables antropométricas existe correlación pero su contribución al modelo es mínima.

SECCIÓN V

DISCUSIÓN

V. DISCUSIÓN

Para la organización de esta parte del escrito se seguirá el mismo orden establecido en la sección anterior. En ese sentido, primero se presentará la discusión correspondiente a las variables individualizadamente (análisis univariante), lo que permitirá describir las dimensiones de la variable factores socioculturales y de competencia para la lectura.

Seguidamente se presentará la discusión correspondiente al análisis multivariante. El mismo se refiere a las relaciones bivariantes entre: competencia para la lectura y autoestima (dimensión afectiva); competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar (dimensión cognitiva) y competencia para la lectura y variables antropométricas nutricionales (dimensión nutricional).

Asimismo, incluye los aspectos concernientes al análisis de regresión múltiple, procedimiento a través de cual podría discutirse qué dimensiones de la variable factores socioculturales predicen y/o explican la variable competencia para la lectura.

V.1 Discusión del análisis univariante

En esta investigación se elaboró un concepto de competencia para la lectura, la cual quedó definida como el conjunto de habilidades psicosociolingüísticas que le permiten al niño comprender materiales escritos de tipo narrativo de forma literal, inferencial o crítica.

Igualmente, se estructuró el concepto factores socioculturales, definido como el conjunto de factores externos presentes en el entorno del lector, los cuales organizados en dimensiones: afectiva, cognitiva y nutricional, propician la expresión de habilidades psicosociolingüísticas, promueven el desarrollo de la competencia para la lectura y le permiten al niño apropiarse de los signos propios de su cultura. El mismo fue definido a partir de una revisión teórica en

donde se da cuenta que para su desarrollo, el individuo necesita del establecimiento de relaciones sociales, interactivas, convivenciales y de satisfacción de necesidades en diversos órdenes de su ser (Luria, 1975).

Se propusieron así tres dimensiones: afectiva, cognitiva y nutricional que aunque no son las únicas posibles, permiten contextualizar, en el caso de este grupo de escolares, cómo es su mundo experiencial en función de las vivencias emotivas, cognitivas y satisfacciones alimentarias que les rodean.

Es así como en esta primera parte de la discusión, se tratará de argumentar acerca de la competencia para la lectura de los escolares participantes y cómo es su entorno sociocultural, en relación con las tres dimensiones consideradas.

V.1.1 Competencia para la lectura

Para comenzar puede decirse que los niños de esta investigación muestran diferentes habilidades para la lectura, las cuales varían de un nivel de escolaridad a otro.

En relación con los escolares de 1º grado pudo verse que la habilidad cognitiva de localizar información explícita y cotejar información con experiencias previas, correspondiente a los procesos cognitivos de recuperar información y desarrollar interpretaciones (PISA, 2005/PIRLS 2006), son las que mayormente están presentes.

Los escolares de 2º grado, por su parte son competentes en determinar secuencias y elaborar inferencias, las cuales corresponden al proceso cognitivo de desarrollar interpretaciones (PISA, 2005/PIRLS 2006). Seguidamente el proceso de recuperar información, está presente a través de la habilidad de localizar información explícita.

Por su parte, los escolares de 3º grado, muestran competencia para la elaboración de síntesis/resumen, correspondiente al proceso cognitivo de reflexionar sobre el contenido del texto (PISA, 2005/PIRLS 2006), seguida de localizar información explícita relacionada con el proceso de recuperar información y elaborar inferencias cuyo proceso corresponde a desarrollar interpretaciones.

Del análisis de los resultados se evidencia que la habilidad denominada localizar información explícita, (correspondiente al proceso cognitivo de

recuperar información), está presente en todos los grados y aumenta porcentualmente de un nivel de escolaridad a otro. Similarmente, la habilidad denominada elaborar Inferencias (relacionada con el proceso cognitivo desarrollar interpretaciones) y síntesis/resumen (referida al proceso cognitivo reflexionar sobre el contenido del texto), también lo hace.

En síntesis, las habilidades cognitivas localizar información explícita, elaborar inferencias y desarrollar síntesis/resumen aumentan porcentualmente de un nivel de escolaridad a otro y dan cuenta de la competencia para la lectura de textos narrativos (cuento) por parte de los escolares participantes en esta investigación.

Por otro lado, al evaluar la distribución gráfica de los puntajes en lectura se encuentran hallazgos interesantes, los cuales se narran a continuación.

Ante una investigación como la planteada, en la cual participan escolares de diferentes niveles de escolaridad pero correlativos, me resulta inevitable, como investigadora de la Psicología del desarrollo humano, hacer una curva evolutiva de los cambios.

Aunque en la presente investigación no se pretende hacer comparaciones entre los grados, sin embargo resulta atractivo el poder visualizar (al menos descriptivamente) cómo se modifican las distribuciones de los puntajes transversalmente; cómo aumenta porcentualmente el desempeño en las habilidades para la lectura evaluadas (localizar información de 37% en 1º grado pasa a 60% en 3º grado; síntesis/resumen de 15% en 1º grado pasa a 65% en 3º grado y elaborar inferencias de 17% en 1º grado pasa a 44% en 3º grado).

Al comparar la distribución de los puntajes según el nivel de escolaridad, puede decirse, que en la medida que se avanza de un grado a otro, las puntuaciones 0 tienden a desaparecer, mejora la distribución y las curvas de normalidad P-P; todo ello hablaría a favor de un proceso evolutivo en el desarrollo de competencia para la lectura.

Es así como para el 3º grado, la distribución de los puntajes se muestra más simétrica que para los grados anteriores y las curvas P-P tienden a normalizarse. Esto pudiera ser explicado por la aparición de nuevas habilidades

que permiten ser más competente para la lectura, en la medida en que se avanza en edad y en experiencia escolar.

Al evaluar la ejecución de los niños participantes en la prueba de competencia para la lectura y contrastarlo con los niveles de lectura presentados en el Proyecto PISA (2005), puede afirmarse que estos escolares alcanzan 4 de los 5 niveles propuestos en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes; así se afirma que comprenden globalmente, obtienen información, elaboran interpretaciones y reflexionan sobre el contenido de un texto.

Los hallazgos anteriormente narrados son consistentes con los reportados por Fraca y De Tejada (2006), durante la evaluación de la prueba piloto que permitió llegar a la versión final del instrumento competencia para la lectura aplicado en esta investigación. La actividad se desarrolló bajo la figura de una adscripción funcional en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

La misma tuvo como objetivo hacer un estudio técnico del instrumento, analizar las respuestas de los niños ante el conjunto de actividades diseñadas para evaluar su competencia para la lectura y determinar su competencia para la comprensión textual desde una dimensión evolutiva.

En esa oportunidad participaron 227 niños cursantes de la 1º Etapa de Educación Básica en dos escuelas de la Zona Educativa de Caracas. Las evaluaciones se hicieron durante el año escolar 2004-2005.

Dado que son las mismas pruebas, pueden hacerse los símiles entre ambos grupos de niños.

Los resultados indican que los niños participantes en esa investigación, logran recuperar información utilizando la habilidad de localizar información explícita en un texto, aunque se reportan diferencias desde el punto de vista cualitativo en la forma de localizar la información.

Así, los escolares de 1º grado localizan la información utilizando como estrategia la copia literal en un 85% de los casos. A medida que se avanza en el nivel de escolaridad, dicha estrategia disminuye dando paso a otras como parafraseo (60% en 2º grado y 79% en 3º grado) y creación propia (20% en 1º grado y 21% en 2º grado).

Se destaca que las estrategias señaladas demandan diferentes exigencias cognitivas; de allí que pueda considerarse como un factor de evolución dentro de los niveles de desarrollo de la competencia para la comprensión textual, pues en los grados superiores hay un mayor porcentaje de creación propia y menos de copiado.

En cuanto a la elaboración de inferencias, los niños de 2º y 3º grado parecen hacer más inferencias que los de 1º grado; igualmente la habilidad cognitiva aplicada para ejecución de la actividad parece ser más elaborada en el primer grupo que el segundo. Así vemos como la copia literal va disminuyendo como estrategia para ejecutar la actividad del 1º grado al 3º grado y aumenta el parafraseo entre el 2º y el 3º grado. La creación propia igualmente aumenta entre 1º y 2º grado pero disminuye para 3º grado.

En relación con la habilidad cognitiva síntesis /resumen, se reporta que los niños de 3º grado logran realizarla en mayor porcentaje que los niños de 1º y 2º grado, a pesar de tener el texto una trama más compleja. Ello demuestra un factor de evolución en relación con los niveles de comprensión.

Un estudio previo a los reportados anteriormente, lo constituye el realizado por el Ministerio de Educación de Venezuela a través del Proyecto Sistema Nacional de Medición y Evaluación de los Aprendizajes (SINEA, 1998). Dicho proyecto se concibió como uno de los componentes del Programa para el mejoramiento de la calidad de la educación, centrado en la tarea de generar información confiable sobre el dominio que tienen los estudiantes en todas las áreas de Educación Básica.

Para el momento de su aplicación (30 de junio de 1998), el objetivo estuvo dirigido a evaluar las competencias que poseen los alumnos de tercero, sexto y noveno grado en dos áreas consideradas prioritarias: lengua y matemática;

estimar los valores que poseen los estudiantes de tercero y sexto grado e identificar los factores asociados al aprendizaje.

La prueba diseñada para esta medición, tuvo una aplicación de carácter nacional sobre una muestra representativa de todas las Entidades Federales. Para el nivel de escolaridad de 3° grado el número de participantes fue de 32.292 alumnos cursantes en escuelas públicas y privadas, rurales y urbanas (marginales y no marginales).

La Prueba de lengua fue organizada en tres grandes tópicos: nociones lingüísticas, comprensión de la lengua escrita y producción escrita. El número total de ítemes de la prueba fue de 21 con una ponderación de 25 puntos. Para su elaboración se consideraron los objetivos exigidos en los Programas de Lengua de 3° grado así como de los años escolares precedentes (1° y 2° grado). Los textos utilizados fueron de tres tipos: narrativo, expositivo y poético. Para la evaluación de la comprensión de la lengua escrita se consideraron las siguientes habilidades: ubicar información explícita en el texto; inferir información a partir de indicios del texto y juzgar algunos aspectos del texto de acuerdo con la concepción del mundo que los alumnos tengan.

Los niveles de procesamiento cognitivos considerados en la prueba de comprensión de la lengua escrita fueron: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica.

Los datos fueron procesados con la finalidad de obtener dos tipos de resultados: estadísticos (medias y desviación estándar) y niveles de ejecución expresados en términos de logros; se describieron los siguientes niveles de ejecución en función del porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente la prueba: no logro (↓39%), logro parcial (40-69%) y logro (↑70%).

La revisión de los resultados obtenidos revela que la media obtenida por los estudiantes de 3° grado fue de 7.71 con una desviación típica de 3.23.

En comparación con nuestra investigación, puede verse que dichos resultados son análogos; la media reportada para los estudiantes de 3° grado participantes es de 7.19 con una desviación típica de 2.93 (el informe SINEA

reporta un puntaje máximo esperado de 25; en nuestro caso dicho puntaje es de 17).

SINEA (1998) informa que a nivel nacional 19 de las Entidades Federales se ubicaron próximas al valor del promedio nacional; entre ellas los escolares correspondientes al Distrito Federal (actualmente Distrito Capital). Los estados que se posicionaron por encima de la media fueron Mérida (8.91) y Aragua (8.51); mientras por debajo de este valor se reportan a los estados Zulia (6.86) y Amazonas (6.39). Es así como la muestra de niños participantes en nuestro estudio se ubica, desde el punto de vista estadístico, similarmente a la de niños participantes en el estudio SINEA.

En cuanto a los niveles de ejecución SINEA (1998) afirma que, en relación a la comprensión de la lengua escrita, en todas las entidades federales los alumnos se ubican en el nivel de no logro; nociones lingüísticas se ubican en el nivel de logro parcial. En comprensión de la lengua, la entidad federal con mayor porcentaje de no logro fue el Estado Amazonas (80%); con mayor porcentaje de logro parcial se visualiza al Estado Mérida (40%) y con mejor logro se menciona al Estado Aragua (20%).

El estudio concluye aseverando que en términos generales, al finalizar la 1º Etapa de Educación Básica, en el área de Lengua, específicamente en el tópico de comprensión lectora, los alumnos han obtenido logros parciales o no han logrado los niveles de ejecución requeridos.

Asimismo manifiestan que “el análisis de las respuestas evidencia que los resultados obtenidos en aspectos como localizar información explícita, reconocer secuencia de acciones y distinguir entre realidad y fantasía, los alumnos no tienen el dominio requerido” (p. 147).

En comparación con los niños de nuestra investigación y si aplicamos los mismos criterios porcentuales acerca de los logros, puede evidenciarse que en la habilidad cognitiva referida a localizar información explícita los escolares pasan del nivel de no logro en 1º grado a logro parcial en 3º grado; lo mismo ocurre con las habilidades elaborar inferencias y realizar síntesis / resumen (Ver Cuadro 18).

En ese sentido, los escolares participantes de nuestra investigación se encuentran ligeramente en mejores niveles de ejecución en comparación con los niños participantes en el estudio SINEA ya que sus porcentajes de ejecución se encuentran por encima del 40%.

Otro referente importante para la evaluación de la competencia para la lectura de los escolares participantes en esta investigación, lo constituyen los reportes realizados por la UNESCO (2008) en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) sobre los Aprendizajes de estudiantes de América Latina y el Caribe.

En dicho estudio participaron 200.000 mil estudiantes de 3º y 6º grado de países de la región; en el mismo no participó Venezuela.

Las pruebas fueron aplicadas en diversas áreas del saber: Lectura, Matemática y Ciencias Naturales. Para la construcción de las mismas previamente se realizó un estudio de los diseños curriculares de los países que participarían en el SERCE (en esta fase de la investigación sí participó Venezuela). (Bogoya, Solsona, Sarmiento, Ortiz y otros 2005).

En relación con lectura los procesos evaluados fueron las siguientes: procesos generales, procesos relativos a textos específicos y procesos metalingüísticos.

El primer proceso corresponde con los evaluados en la presente investigación (tanto en la prueba piloto como en la definitiva); al leer su definición conceptual se encuentra que se refiere a reconocer información literal o sinónima; inferir información ausente; relacionar datos más o menos separados entre sí; discriminar datos del texto que tienen igual jerarquía o que se encuentran próximos; reconocer una síntesis de varias informaciones puntuales; generalizar datos clave en un nuevo texto sintético; reconocer usos figurados del lenguaje, como las metáforas; analizar unidades de significado mínimas, como los prefijos. Por el tipo de texto utilizado, se vincularía también con el proceso relativo a textos específicos, en cuya definición se consideran los textos de tipo narrativo (reconocer las intenciones de un personaje de ficción).

Se puede por tanto mirar hacia ese conjunto de datos para indagar cómo fue el comportamiento de ese grupo de niños latinoamericanos en lectura e intentar

desde los resultados de su rendimiento, hacer inferencias sobre el nivel que alcanzarían nuestros niños de haber participado Venezuela en esa medición de los aprendizajes de carácter internacional; una limitación es que correspondería solo a escolares de 3° grado de escolaridad.

Respecto a los procesos cognitivos generales, en dicho estudio manifiestan que reconocer información literal es más simple que reponer información implícita y que esto último es más fácil que realizar generalizaciones o síntesis de varias ideas. Es decir, que pareciera manifestarse un orden creciente de dificultad en las habilidades aplicadas por los niños al enfrentarse con los textos.

En el caso de los niños participantes en nuestra investigación, esas habilidades están presentes (localizar información implícita, elaborar inferencias, desarrollar síntesis/resumen).

Para hacer el diagnóstico de rendimiento de los niños participantes en el SERCE, se organizaron los niveles de desempeño en IV niveles, en atención a las habilidades alcanzadas por los participantes en el estudio; los mismos se muestran en el Anexo 57.

Al examinar el dominio y los procesos correspondientes a los niveles II y III relacionados con los textos de tipo narrativo, se reporta que los estudiantes que aplicaron en estos niveles muestran habilidades para: localizar información en medio de un texto breve y que no requiere ser distinguida de otras informaciones cercanas (Nivel II); localizar información separándola de otra cercana; interpretar reformulaciones que sintetizan algunos datos; inferir información apoyándose en el conocimiento extratextual (Nivel III); reconocer en el cuento lineal al protagonista y el diseño característico (Nivel II); reconocer en el cuento lineal los personajes secundarios, los atributos de los personajes, el desenlace, el autor y las causas explícitas (Nivel III).

A la luz de este perfil descriptivo, pareciera que de haber participado los niños de nuestra investigación en dicho estudio, tal vez estos se hubieran ubicado en el nivel III.

El informe del SERCE indica que 21,6% de los niños latinoamericanos se ubican en ese nivel de desempeño; el mayor porcentaje se agrupó alrededor del II Nivel (44%).

Afirmé líneas atrás, la existencia de un posible criterio evolutivo en las habilidades valoradas por estas pruebas de competencia para la lectura, posiblemente explicado por la aparición de nuevas destrezas que permitirían ser más competente para dicha actividad, en la medida en que se avanza en edad y en experiencia escolar.

Es aquí donde interviene de manera central la relación entre aprendizaje y desarrollo planteada por Vigotsky (1931/1996); las experiencias a las que son sometidos los escolares, de manera sistemática, deliberada e intencional, por parte de las figuras significativas de su entorno juegan un papel fundamental para jalonar su desarrollo. Al ser sometido a dichas experiencias, se despiertan una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción y cooperación con las personas de su entorno.

Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño, los cuales se cristalizan a su vez en una nueva adquisición o logro. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no equivale a desarrollo; sin embargo si se presenta de manera organizada se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje (Vigotsky 1931/1996).

En síntesis, Vigotsky (1973), afirmaba que una acertada sistematización del aprendizaje conduce al desarrollo; el cual va a remolque del aprendizaje a condición de que el mismo sea mediado en la zona de desarrollo próximo; es así como el aprendizaje no conduce al desarrollo en todas las circunstancias; sino que ocurre cuando el individuo ya ha logrado un determinado nivel de progreso potencial. El aprendizaje es un aspecto universal y necesario del

proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas.

El autor afirmó:

Es una comprobación empírica frecuentemente verificada e indiscutible, que el aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño...que sólo a cierta edad puede enseñarse gramática...podemos tomar tranquilamente como punto de partida el hecho...de que hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje (Vigostky,1973; p.32)

Los adelantos acontecen cuando los niños se enfrentan a experiencias de aprendizaje con mediadores significativos, mediante la ejecución de actividades intencionadas hechas en interacción social; ello les permite reconstruir la experiencia, transformar el proceso, atravesar una serie de etapas espirales y pasar hacia un nivel superior de aprendizaje.

Lo anteriormente planteado tiene implicaciones importantes en las prácticas familiares y escolares y será objeto de discusión en las reflexiones finales de esta investigación.

Para acabar esta parte de la discusión se hace mención al concepto de competencia para la lectura elaborado para esta investigación.

Se piensa que el mismo queda validado con los hallazgos de la misma; no obstante se hace una nueva propuesta en la cual se incorporan los procesos mostrados por los escolares participantes; de esta manera la *competencia para la lectura*, en este grupo de niños quedaría definida como el *conjunto de habilidades psicosociolingüísticas que le permiten al niño, comprender materiales escritos de tipo narrativo de forma literal e inferencial, activando los procesos de recuperar información, desarrollar Interpretaciones y reflexionar sobre el contenido del texto.*

V.1.2 Factores Socioculturales

A partir de los planteamientos formulados en el marco teórico y bajo las argumentaciones expuestas por Luria (1975), Martí (1991), Au (1997), Gipps (1999), Grupo Didactext (2003) y Tolchinsky (2008), en ésta investigación los factores socioculturales fueron definidos como el conjunto de factores externos presentes en el entorno del lector, los cuales organizados en dimensiones: afectiva, cognitiva y nutricional, propician la expresión de habilidades psicosociolingüísticas, promueven el desarrollo de competencia para la lectura y le permiten al niño apropiarse de los signos propios de su cultura.

Asimismo, dado que desde el enfoque sociocultural de Lev Vigotsky se plantea una unidad entre lo cognitivo y lo afectivo los cuales funcionan en interacción como parte de un sistema complejo (González, 2000) y que lo biológico proporciona el sustrato potencial que permite que una amplia gama de comportamientos sean organizados por procesos culturales (Ratner, 2004), se escogieron tres indicadores para dichas dimensiones (autoestima, estimulación cognitiva en el hogar y estado nutricional), por ello la discusión se centrará en estos indicadores.

Es importante destacar que dado que las características de los tres grupos de niños evaluados son similares en su contexto sociocultural, serán considerados como un solo grupo.

V.1.2.1 Autoestima

A partir de las experiencias a las que está sometido el niño en los ámbitos familiar y escolar, se genera un conjunto de vivencias y sentimientos que le permiten observarse y comprender el mundo que le está siendo mostrado durante la interacción social. Dicha autoobservación le conduce a evaluar sus habilidades y competencias, lo cual puede ser valorado por la autoestima.

En el caso de los niños participantes en esta investigación, se encuentra una tendencia a tener puntajes altos en la prueba de autoestima aplicada; ello

podiera ser indicativo del nivel de satisfacción que tienen al menos en las dos dimensiones evaluadas (socioafectiva y académica) y ser presagio además, tanto del futuro rendimiento escolar de este grupo de niños como de la conformación de su sistema yoico.

Por otro lado, el puntaje total de autoestima, se conformó a partir de la dimensión socioafectiva, cuyos ítemes de evaluación están referidos a sentirse queridos y valorados por sus padres; seguros del apoyo de su grupo familiar; aceptado por sus compañeros en las actividades escolares y en el juego, satisfecho con su cuerpo y su imagen corporal ante el espejo; entre otras.

Este dato podría ser sugestivo de la importancia de las relaciones afectivas que se sostienen con figuras significativas del entorno, las cuales aportan información, experiencias y generan vivencias y cogniciones que le permiten al escolar estructurar ese elemento tan trascendente para su sistema yoico, como lo es la autoestima y crear con ello una situación social para avanzar en el desarrollo.

Por otra parte, estos resultados podrían corresponderse con los planteamientos teóricos señalados en esta investigación cuando se afirma que el principal ingrediente para el surgimiento de la autoestima es el afecto. Es así como pudiera afirmarse que en este grupo de niños, su autoestima está conformada por elementos que surgen desde la afectividad de (o por) sus padres, amigos, compañeros y maestros. Ítemes como “le gusto a mis compañeros y compañeras de juego” (i3) o “Le importo a las demás personas” (i7), se constituyen en referentes importantes para estos escolares al momento de evaluar su posición como individuo ante otros.

La autoestima como un elemento integrante de ese sistema del Yo (León, 1995; 2007), constituye una variable importante a considerar tanto en el contexto familiar como en el escolar venezolano ya que la escuela se presenta como un centro propicio para desarrollarla a partir de la vinculación afectiva con maestros y compañeros de estudio.

Miranda y Andrade (2000), aseveran que en el contexto escolar, la autoestima es considerada una fuerza que impulsa hacia el éxito académico y favorece la conformación de entornos educativos orientados hacia la excelencia.

En conclusión, podría aseverarse que la autoestima constituye una variable importante a ser considerada en el contexto escolar venezolano. Las relaciones sociales de interacción que se establecen no sólo en la familia, sino también en la escuela, son importantes para el adecuado desarrollo de la misma. A partir de ese vínculo estrecho que se establece entre maestro/alumno, pueden fortalecerse las potencialidades aún pendientes por emerger y de esta manera transitar de una autoestima basada en criterios externos (como otros me perciben) a otra basada en resultados satisfactorios (como percibo yo mi actuación).

En el caso que ocupa esta investigación, la autoestima de este grupo de escolares, basada en la dimensión socioafectiva, puede constituirse en un punto de partida para emprender nuevas experiencias y seguir desarrollándose.

V.1.2.2 Estimulación cognitiva en el hogar

Las acciones realizadas por los padres en el hogar, tienen un efecto significativo sobre la ejecución lectora de sus hijos al momento del ingreso a la escuela. Ese conjunto de acciones, constituyen fuentes de estimulación cognitiva que preparan al niño para enfrentar satisfactoriamente el mundo escolar (UNESCO 1990; Fredericks y Taylor, 1991; UNICEF, 1998).

Tanto en el hogar como en la escuela, se hace necesario propiciar situaciones significativas orientadas hacia el desarrollo de lectores y escritores autónomos. Independientemente del nivel socioeconómico al que se pertenezca, "...lo importante es tener conciencia de lo que significa que el niño descubra las potencialidades que tiene como lector y escritor para que luego las desarrolle e igualmente descubra el goce estético que producen la lectura y la escritura..." (Barboza, 2004, p.39).

La lectura en compañía (leer para los niños y leer con los niños) realizada bajo el calor del hogar en compañía de padres, abuelos, tíos y otras figuras significativas, seguida de otras actividades realizadas con la escuela, constituye un recurso poderoso para iniciar a los niños como lectores autónomos; igualmente se presenta como momento propicio para generar vivencias y comprensión del mundo por parte del niño a través de esa actividad social compartida.

Adicionalmente a lo anteriormente expuesto, Vance, Smith y Murillo (2007), afirman que cuando los padres leen por placer, su punto de vista es transmitido a sus hijos y éstos tienen entonces mejores habilidades para la lectura y una actitud más positiva hacia ella; de la misma manera aseveran a partir de una investigación de carácter etnográfico relacionada con las prácticas de lectura y escritura en padres de familia, que los niños que tienen padres que leen por placer, tienen mayores posibilidades de tener éxito académico.

Es por ello por lo que en el contexto de esta investigación, se ideó el concepto Estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar), con la finalidad de evaluar el conjunto de actividades intencionadas que realizan, en el contexto familiar, los padres de los niños con la finalidad de apoyarlos en el desarrollo de la cultura escrita e incentivarles el gusto por la lectura.

Las actividades evaluadas organizadas en tres dimensiones (estimulación de la lengua oral, estimulación de la lengua escrita y actividades intencionadas ejecutadas a través de la interacción social), corresponden a un grupo de acciones realizadas fuera del entorno escolar y de las responsabilidades académicas de la escuela; es decir sin la connotación de la tarea escolar. Se refiere a actividades intencionadas realizadas para aprender distrayéndose, efectuadas con materiales de su entorno y abrigadas por las oportunidades que se presentan o propician en su cotidianidad.

Los datos encontrados indican que en este grupo de escolares, la estimulación cognitiva que reciben por parte de sus padres desde el hogar,

tiende a ser media. Dejan de realizarse actividades como asistir a bibliotecas, museos, actividades de carácter cultural, entre otras. Asimismo, las principales que siempre se realizan son cantar, hablar, escuchar música, escribir, observar modelos dentro del hogar.

En relación con la observación de modelos, es importante destacar lo que al respecto afirma Gutiérrez (2004) "...el niño que proviene de un hogar en el cual ha tenido la oportunidad de presenciar actos de lectura y escritura plenos de sentido, construye expectativas curiosas e interesantes respecto al aprendizaje de estos procesos antes de ingresar a la escuela..." (p.57).

De la misma manera, en relación con las actividades de cantar, hablar y escuchar música, Beuachat (1989) manifiesta que la actividad lectora depende en gran medida de las actividades de escuchar ya que considera a la lectura como una extensión de la escucha. Manifiesta que un buen entrenamiento en la capacidad de escuchar, puede beneficiar a las habilidades lectoras. En ese sentido considera como importante ejercitar la comprensión y evocación auditiva de hechos, ordenar en una secuencia acontecimientos escuchados, seguir instrucciones, interpretar y evaluar ideas, habilidades estas que se encuentran presentes en la lectura.

Pero no solamente resulta importante destacar las actividades que siempre se realizan, sino también aquellas que nunca o pocas veces se ejecutan tales como asistir a bibliotecas, museos o a actividades de carácter cultural.

En ese sentido, puede decirse que el realizarlas le concedería al niño la posibilidad de estructurarse una visión más amplia del mundo, donde no solo existen actividades escolares y cotidianas del hogar, sino también otras fuera de su rutina diaria, que enriquecen sus vivencias y su mundo experiencial.

Además durante la ejecución de sus actos de lectura, el transitar por entornos con esas características (bibliotecas, museos, entre otros), le permitiría juzgar algunos aspectos del texto de acuerdo con alguna concepción del mundo que se hayan formado en función de sus experiencias y vivencias. La realización de actividades tales como hablar, escuchar, leer

en compañía, narración de experiencias, escritura espontánea, visitas a museos, entre otras, le estructuran al potencial lector, un ambiente cognitivo favorable para el desarrollo de sus competencias para la lectura en un momento futuro (Alfonso, 2004. Orozco, 2004).

En ese sentido, los niños participantes de esta investigación tendrían un terreno relativamente propicio (recordemos que su estimulación cognitiva es media), para el desarrollo de su competencia para la lectura.

Sin embargo para evaluar el escenario educativo familiar, no basta solo hacer el registro de lo que se hace, ya que el mismo permite sólo valorar en qué consiste la vida cotidiana de los niños mientras comparten con su grupo familiar.

Sería interesante además registrar las interrelaciones que tienen lugar en el hogar, en cuanto tiempo y calidad de las mismas y acompañar la evaluación de la estimulación cognitiva, con observaciones directas en el hogar de los niños participantes en este estudio.

V.1.2.3 Estado nutricional

El estado nutricional puede ser entendido como el conjunto de funciones orgánicas de transformación y utilización biológica de los alimentos para el crecimiento.

Desde esa perspectiva biológica, se le puede definir como el resultado de la relación existente entre las necesidades nutricionales de un individuo (nutrientes energéticos, plásticos, reguladores, minerales, vitaminas, agua) y la ingestión de los mismos. Si las necesidades son iguales a la ingesta se mantiene el estado nutricional; por el contrario, si son superiores a la ingesta aparece la malnutrición por déficit (desnutrición en cualquiera de sus manifestaciones), mientras que si son inferiores aparece la malnutrición por exceso (sobrepeso, obesidad) y el riesgo de aparición de enfermedades crónicas no transmisibles.

El estado nutricional, en ese sentido, depende de cómo las necesidades fisiológicas, bioquímicas y metabólicas de nutrientes estén siendo cubiertas

por la ingestión de alimentos en la dieta. (Mahan y Escote-Stump, 2002; Martín, Díaz, Motilla y Martínez, 2000; Henríquez, 1999).

Bajo esa concepción, el término estado nutricional conduce a pensar en el conjunto de funciones orgánicas de transformación y utilización biológica de los alimentos para el crecimiento, lo cual se expresa finalmente en la corporeidad del individuo.

En el caso de los niños participantes de esta investigación, puede describirse un estado nutricional alterado en el 22% de los niños participantes (sesenta y cinco), en función de los indicadores talla para la edad (T/E), peso para la edad (P/E) y peso para la talla (P/T). El 77.7% se encuentran en normalidad nutricional.

De este grupo 10.9% (treinta y dos) se encuentra en alguna situación de déficit nutricional leve y 11.30% (treinta y tres) en situación de exceso nutricional (sobrepeso u obesidad).

Las cifras anteriormente reportadas deben ser evaluadas a la luz de las mostradas nacionalmente por las autoridades en esa materia. Es así como el Instituto Nacional de Nutrición de Venezuela (2008), en el Anuario del Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional (SISVAN) correspondiente al año 2007, reporta a nivel nacional, un 61.45% de niños en situación de normalidad nutricional, en el indicador talla para edad del componente < 15 años,. En relación con la malnutrición por exceso reporta un 12.92% y 9,75% en déficit leve.

En relación con el Distrito Capital (entidad donde se ubica la escuela de este estudio), se refleja una cifra de 69.64%. El dato reportado en relación con malnutrición por exceso es de 9.21%, mientras que la malnutrición por déficit leve es de 7.71%.

Para el indicador peso/edad del componente menor a 15 años, el SISVAN informa a nivel nacional, un 67.78% en condiciones de normalidad nutricional; en situación de exceso se encuentra un 15.79%, mientras que un 5.28% se haya en situación de déficit leve según dicho indicador. Para el

Distrito Capital se reportan 71.52% en normalidad nutricional, 16,96% en exceso y 2.83 en déficit nutricional.

En relación con el indicador peso/talla, SISVAN anuncia una cifra de 74.40% en normalidad nutricional a nivel nacional; 13.12% en exceso nutricional y 4.09% en déficit leve. En el Distrito Capital los valores reportados son los siguientes: 74.48% en normalidad nutricional, 17.80% en exceso y 2.12% en déficit leve.

Un cuadro resumen y comparativo de estos datos se muestra en el Anexo 58.

Como puede deducirse, las cifras reportadas tanto a nivel nacional como por entidad federal, comparadas con las de este estudio, manifiestan las mismas tendencias.

Es decir, el porcentaje de niños en situación de malnutrición por exceso muestra una propensión a ser mayor que el porcentaje de niños en situación de malnutrición por déficit.

En ambos casos se encuentra comprometida la situación de salud de los niños dado que tanto los déficits como los excesos nutricionales, tienen implicaciones importantes para el desarrollo físico y cognitivo de los niños comprometidos (Maulen y Gutiérrez, 2000).

Una consecuencia futura de esta situación, en el caso de los niños con sobrepeso u obesidad, puede ser la aparición del Síndrome plurimetabólico. El diagnóstico de dicho síndrome se hace sobre la base de los siguientes criterios: circunferencia de cintura igual o mayor a p 90; valores de glicemia iguales o mayores a 110 mg/dl; triglicéridos mayores o iguales a 110 mg/dl y presión arterial igual o mayor al percentil 90.

Para enfrentarla es fundamental tratar la obesidad durante la infancia, en orden a evitar consecuencias futuras durante la edad adulta. Ello implica involucrar a la familia, al entorno social y un cambio en el estilo de vida. En consecuencia, es importante abrir un proceso de toma de decisiones para prevenirla (Lottenberg, Glezer y Turrati, 2007).

En ese sentido, los niños de este estudio que cursan con malnutrición por exceso, se encuentran en riesgo de sufrir a futuro este padecimiento, si en los actuales momentos no se toman las medidas necesarias para reorientar su conducta nutricional.

V.1.2.4 Otros factores implícitos

Con el objeto de completar la visión del entorno sociocultural donde se desenvuelven de manera habitual los niños participantes de esta investigación, se consideró pertinente sumar a ese panorama, los datos procedentes de las características sociodemográficas de sus grupos familiares de procedencia; ello implica considerar entre estos el nivel de estratificación social y el nivel de escolaridad de la madre como elementos vinculantes con su desarrollo.

Los mismos no fueron incluidos como variables independientes en esta investigación, debido a la gran homogeneidad en la composición de la estratificación social de los niños participantes, en el caso del nivel socioeconómico; lo que condujo a tomar la decisión de eliminarlo como representante de la dimensión social. En cuanto al nivel de escolaridad de la madre, se le consideró evaluado en una de las variables del Método Graffar-Méndez (Nivel de Instrucción de la madre).

V.1.2.4.1 Nivel socioeconómico

La evaluación socioeconómica realizada a través del Método Graffar-Méndez (Méndez, 1992; Méndez, H. y Méndez, C., 1994) permitió determinar que el mayor porcentaje de los niños participantes de esta investigación (72.4%) pertenecen al estrato IV (Clase obrera). Dicha ubicación es indicativa de la calidad del entorno donde habitan, del origen de la fuente de ingreso familiar y de la profesión del jefe de la familia. Mención especial merece el nivel de instrucción de la madre, la cual será abordada en punto aparte.

En ese sentido, puede afirmarse que este porcentaje de niños se encuentra en situación de pobreza relativa. Ello es indicativo de que habitan en viviendas espaciosas o con espacios reducidos pero con deficiencias en

algunas condiciones sanitarias; se agrega la condición de la fuente de ingreso familiar la cual procede principalmente de un salario semanal, por día o a destajo. Al analizar los datos sociodemográficos se describe que solo un 35% de los jefes de hogar obtienen sus fuentes de ingresos de un trabajo formal; los restantes se declaran estudiantes, oficios del hogar o trabajadores a destajo.

Un 5% se encuentra en situación de pobreza crítica (Estrato V), lo cual indica que sus condiciones de habitabilidad e ingreso familiar son inferiores a las descritas para el grupo anterior; asimismo el origen de la fuente de ingresos puede provenir de trabajos a destajos o de donaciones.

En suma, 77% de los niños entrevistados se encuentran en alguna situación de pobreza. Mientras que un 8,7% se diagnosticó socialmente como integrante de la clase media.

Al revisar la ubicación geográfica de la escuela (Municipio Chacao del Estado Miranda) y comparar esta composición con la reportada por el Instituto Nacional de Estadística de Venezuela para el año 2006, pueden generarse algunas reflexiones.

El Instituto Nacional de Estadística de Venezuela (INE, 2008) evalúa los indicadores de pobreza en atención a varios métodos, entre ellos se menciona el de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Este conjunto incluye la evaluación de: número de niños en el hogar, entre 7 y 12 años, que no asisten a la escuela; hacinamiento crítico; viviendas inadecuadas; ausencia de servicios básicos y alta dependencia económica.

Para el año 2006 (año en que fueron recogidos los datos de esta investigación), el porcentaje de hogares en situación de pobreza, evaluados a partir de las NBI, era de 23.4%, de los cuales un 9% se declararon en situación de pobreza extrema.

Otra medida para la determinación del grado de desarrollo de la población lo constituye el Índice de Desarrollo Humano (IDH).

El desarrollo humano, definido como el proceso de aumentar las oportunidades (la capacidad de elegir, las opciones) de la gente, incluye como esenciales las siguientes: disfrutar de una vida prolongada y saludable; adquirir conocimientos y tener acceso a recursos e ingresos suficientes para mantener un nivel de vida decente (UNDP, 1990).

Algunos autores señalan (Velázquez y Gutiérrez, 2006), que otras oportunidades que valoran las poblaciones como importantes y que no son incluidas en el IDH son: libertades políticas, económicas y sociales; respeto a los derechos humanos y la autoestima.

El IDH es un indicador de síntesis diseñado y divulgado por las Naciones Unidas, que pretende medir el logro de cada país en tres productos esenciales: longevidad, nivel educativo y nivel de vida (ingreso). Es así como dicho índice incluye como indicadores los siguientes: esperanza de vida, tasa de alfabetismo, tasa de matrícula combinada, ingreso per capita.

Los IDH admiten valores que oscilan entre 0 y 1; se considera como un desarrollo humano alto valores \uparrow 0.80, medios entre 0.5 y 0.79 y bajos \downarrow 0.49. En nuestro país, el IDH ha fluctuado desde el año 1996 al 2006 de 0.69 a 0.87. Para el Estado Miranda dicho índice ha permanecido relativamente constante, se observan fluctuaciones entre 0.80 y 0.89; para el año 2006 el IDH para el Estado Miranda fue de 0.82; lo cual se considera alto según la UNDP (1990).

Específicamente para el Municipio Chacao, contexto geográfico donde esta asentada la escuela participante en esta investigación; sólo se reportan datos recogidos durante el Censo 2001. El INE informa que el porcentaje de hogares pobres en el Estado Miranda para la fecha era de 23,80%, de los cuales un 7.61% se encontraban en pobreza extrema. Para el Municipio Chacao el número de pobres para ese período se ubica en 5.31%; de los cuales un 0.21% corresponden a pobreza extrema.

A la luz de los datos anteriormente presentados, se considera que los niños participantes de esta investigación, no son representativos desde el punto de

vista social, del Municipio al cual pertenece la escuela en la cual cursan sus estudios de Educación Básica; más bien lo son de los niños que viven en otros Municipios del Estado y del Distrito Capital. Al revisar sus sitios de residencia se encontró una gran dispersión y variabilidad; lugares como Petare, Cúa, Charallave, Guarenas, Guatire, 23 de Enero, La Pastora, Catia, entre otros, fueron reportados por los padres. La interpretación que se hace de esta dispersión es que el Municipio Chacao es el lugar de ubicación de sus centros laborales o de operaciones de actividades de sostenimiento.

No obstante, la cifra reportada de pobreza relativa y extrema en este grupo de escolares, puede dar luces acerca de las condiciones de subsistencia y las posibilidades de desarrollo humano bajo las cuales transcurre su vida.

Velázquez y Gutiérrez, (2006) plantean la existencia de una doble vinculación entre desarrollo humano y desarrollo económico; es decir que no solo basta tener un desarrollo económico sostenido traducido en más ingreso per capita; sino que además se hace necesaria la toma de un cuerpo de decisiones que permitan impulsar el desarrollo humano de los individuos que se hayan en situación de desventaja. Si se quiere reducir sustancialmente la pobreza, afirman, se debe promover su desarrollo eliminando las privaciones de la población en educación, salud, vivienda y hábitat, participación, derechos humanos y libertades políticas, entre otras.

V.1.2.4.2 Nivel de escolaridad de las madres

Gran parte de los conocimientos obtenidos con la participación consecuente en los niveles de escolaridad son de utilidad para la supervivencia, para la elevación del bienestar de vida y para aprender a aprender.

El acceso a la educación permite no solo la adquisición de conocimientos, destrezas, valores y actitudes requeridas para desarrollar potencialidades, participar plenamente en el desarrollo de la familia y la comunidad, mejorar la calidad de vida o tomar decisiones con previa información, sino que además

confiere la posibilidad de enriquecerse de la herencia cultural, lingüística y espiritual común.

El nivel de escolaridad, específicamente de las madres, es considerado como un factor promotor de desarrollo y de protección de sus hijos.

En el caso que ocupa esta investigación, dicho nivel transcurre entre un 8,8% de madres con estudios universitarios a un 39.8% con estudios correspondientes a primaria completa (lo que equivaldría actualmente a I y II Etapa de Educación Básica); un 39% se declaró bachiller.

Estas circunstancias unidas al panorama socioeconómico que rodea a los niños participantes de esta investigación, informa sobre la calidad de vida, las oportunidades para su desarrollo humano y el apoyo que puedan obtener de sus grupo familiares para la realización de sus actividades escolares y poder así, enfrentar las exigencias del sistema educativo.

UNICEF (2001), considera que la alfabetización y progresión en niveles educativos por parte de la mujer, específicamente de la madre, es un factor importante para el desarrollo infantil. Explica que el número de años de asistencia a la escuela durante la infancia y la adolescencia, contribuye a la alfabetización y a la adopción de actitudes lingüísticas durante la etapa adulta; ello tendría incidencia en el desarrollo de sus competencias lectoras y en su lenguaje expresivo; todo lo cual a su vez, incidiría de manera favorable en la alfabetización, actitudes lingüísticas y desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo de los niños bajo su cuidado.

Lo anteriormente expuesto apoya la hipótesis de una asociación entre niveles de escolaridad alcanzado por las madres y las posibilidades de ofrecer a su descendencia experiencias lingüísticas que promuevan su desarrollo cognoscitivo y soporte durante la realización de las tareas escolares

Existen evidencias que respaldan la anterior aseveración muy específicamente vinculada con la promoción de la salud (Gupta; Mehrotra; Arora y Meenaksi (1991); LeVine, R; LeVine, S; Richman; Tapia y

Sunderland (1994); Kefalides, P (1999); Foulk; Carroll y Nelson (2001)). Por ello el nivel de escolaridad materno constituye un elemento a ser considerado en relación con el estado nutricional de este grupo de escolares. Tal como plantea UNESCO (2008) en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, el contexto social debe tomarse en cuenta al valorar los desempeños de los estudiantes; ya que los desafíos educativos están condicionados por la situación económica, niveles de escolarización de la población, todo lo cual plantea diferentes escenarios para las políticas educativas de cada país.

En relación con América Latina y el Caribe, existen amplias desigualdades que marcan diferencias entre uno y otro país. Venezuela no escapa de esta situación, aunque no haya participado del SERCE, su situación económica – social puede corresponder a la de otros países de la región aunque se reporte un Índice de desarrollo humano de 0.82 para el año 2006.

Es por esto que en el marco de este análisis de los factores socioculturales, estas dos variables nivel socioeconómico y nivel de escolaridad de las madres, fueron estimadas como importantes, para comprender el contexto sociocultural de los niños de este estudio y su vinculación con el desempeño escolar.

V.1.2.5 Síntesis de los factores socioculturales

Los resultados presentados hasta ahora conducen a algunas reflexiones en relación con el entorno sociocultural que rodea a este grupo de escolares ya que cada una de las variables mencionadas debe ser vista en un juego de interacciones entre ellas.

Podría decirse que el conjunto de factores externos presentes en el entorno sociocultural de este grupo de niños, se caracteriza por una situación de pobreza relativa lo cual implica condiciones precarias en la disponibilidad de servicios básicos e insuficiencia de espacio para el despliegue de sus

actividades; ingresos económicos limitados en su grupo familiar de procedencia, posibles restricciones maternas para el apoyo en la realización de tareas o actividades escolares, dado el nivel de escolaridad alcanzado; experiencias extraescolares limitadas para conformar una visión de mundo más amplia (visita a museos, actividades de carácter cultural); estado nutricional, en su mayoría normal; una estimulación cognitiva media lo que implica la conformación de un conjunto de oportunidades y experiencias que impulsan sus funciones psíquicas superiores y alta autoestima como dinamizador de su ciclo de crecimiento psicológico.

A partir de esta descripción podemos inferir las características de la mediación del desarrollo a la que están sometidos este grupo de niños.

La mediación como proceso esencial para el desarrollo del individuo, suscita un salto cualitativo en la actividad mental del niño y permite que éste disfrute de la ejecución de un conjunto de actividades adecuadas a su nivel real de desarrollo.

Por otro lado, es importante destacar que no toda interacción social es promotora de desarrollo psicológico; es necesario que tenga determinadas características; en ese sentido Kozulin (2000), plantea que la intencionalidad, la trascendencia y el significado constituyen los parámetros básicos y necesarios de cualquier interacción de aprendizaje mediado.

Es así como se considera que el conjunto de factores socioculturales encontrados en este grupo de niños, se encuentran relacionados con dos conceptos centrales del Enfoque sociocultural: Mediación y Ley genética cultural. Al respecto pueden agregarse las siguientes discusiones.

Durante el desarrollo temprano y en la primera infancia, por lo general, es la madre quien se convierte en el adulto más significativo para el niño; es ella, en consecuencia, el agente mediador por excelencia ya que le corresponde organizar las condiciones para que el niño pueda dominar diferentes niveles cognitivos.

La mediación establecida por la madre con sus hijos depende de aspectos tales como estructura familiar, nivel de escolaridad de las madres, redes de apoyo y calidad de vida. El nivel de escolaridad de ésta, englobado bajo el índice de clase social, parece ser el componente de ese índice, con más significación en cuanto a la determinación de estilos interactivos (Otálora, 2001).

En una investigación realizada por Otálora (2001), se planteó conocer las características de la mediación utilizada por las madres con diferentes niveles de escolaridad con sus hijos en edad escolar; conocer qué conductas, caracterizadas como mediadoras, están presentes y cuales ausentes, con el fin de que las madres conozcan herramientas que podrían utilizar para apoyar a sus hijos en las tareas escolares e identificar aspectos de la vida cotidiana de la madre y el niño que podrían intervenir en las estrategias utilizadas por las madres.

Evaluó 19 madres de diferentes niveles de escolaridad y sus hijos en edad escolar, residentes en un barrio popular de la ciudad de Caracas. Para la evaluación de la mediación, se aplicó la Escala de aprendizaje mediado diseñada por Lidz (1991) y modificado por Bellido y Zambrana (1996).

Las interacciones madre – hijo fueron filmadas durante la realización de un conjunto de tareas consistentes en juegos interactivos con tazas, peluquería, juego de doctor y rompecabezas. Para el análisis de la mediación solo se consideró lo registrado en relación con armar el rompecabezas.

Los resultados reportados indican que la mediación trascendió la ejecución del niño, la cual fue más satisfactoria en la medida en que la madre utilizaba estrategias mediadoras.

De la misma manera, consigue que ciertamente exista una diferenciación en la mediación que establecen las madres con sus hijos, en relación al nivel de escolaridad alcanzado por éstas; así reporta que las madres con menores niveles de escolaridad obtuvieron puntajes menores en la mediación.

Sin embargo otros elementos dentro del contexto deben ser considerados; los mismos se relacionan con los niveles de calidad de vida de las madres y la estructuración de sus grupos familiares. Por ello reportó que el grupo de madres con bachillerato incompleto, tuvieron puntajes de ejecución en mediación menores a las del conjunto de madres con estudios de primaria completa; en este grupo se encontraban mejores condiciones de habitabilidad, conformación de pareja y apoyo social por parte de su grupo familiar.

Por otro lado, destaca Otálora (2001) la importancia de los ítemes de trascendencia, consideración conjunta y compartir experiencias, los cuales tienen componentes cognitivos y exigen a las madres un nivel de comunicación con su hijo; ello demanda de éstas tener un alto perfil como mediadoras; alcanzar este perfil es lo ideal, pues sólo el deseo de ayudar no es suficiente.

En otra investigación de carácter descriptivo con un diseño no experimental, de corte longitudinal (De Tejada y Otálora, 2006), se evaluaron díadas de interacción madre hijo durante la ejecución de un conjunto de actividades similares a las descritas en la investigación anterior.

El objetivo fue evaluar las características de la interacción cognitiva brindada por las madres a sus hijos, durante la ejecución de dos actividades presentadas de manera intencional.

Se observaron 13 díadas madre – hijo las cuales fueron escogidas con un criterio intencional basado en el nivel de escolaridad (3 con nivel de instrucción primaria incompleta, 3 con primaria completa, 4 con secundaria incompleta y 3 bachilleres).

Las interacciones madre – hijo fueron filmadas en tres momentos diferentes: a los 10 meses, 15 meses y 5 años. En cada momento, se le presentaron un conjunto de actividades similares a las descritas en la investigación anterior; en este caso fueron escogidas observar un libro (10 y 15 meses) y dibujar una casa (5 años); durante las mismas se registraron las interacciones en

relación con la intencionalidad, significado, diferenciación psicológica, elogiar/alentar, contacto afectivo por parte de la madre; todas basadas en la Escala de aprendizaje mediado de Lidz (1991).

A partir del análisis de las películas, las frecuencias de las interacciones fueron organizadas según los criterios de evaluación escogidos; se generaron en consecuencia dos grupos; el grupo 1 lo constituyeron las frecuencias relacionadas con los ítemes intencionalidad, significado, diferenciación psicológica, mientras que el grupo 2 las relacionadas con los ítemes elogiar/alentar y contacto afectivo.

Se encontró que en todas las edades y niveles de escolaridad, el número de interacciones basadas en el 1º grupo de ítemes fue mayor que para el 2º grupo. Igualmente mostró una tendencia a presentarse la mitad de las veces en las que fue registrada.

Se reporta que durante el análisis de los registros, no pareciera evidenciarse regularidad en las interacciones lo que podría expresar que existe en las madres disposición a estimular a sus hijos, pero no de manera consciente e intencional, como sería requerido para una óptima mediación del aprendizaje.

Asimismo, se organizaron los puntajes interacción obtenidos por las madres considerando sus niveles de escolaridad; se encontró que los mayores puntajes registrados correspondieron a madres con mayores niveles de escolaridad; a excepción de una de ellas quien a pesar de tener un nivel de instrucción de primaria incompleta, se posicionó por encima de madres con primaria completa; ello explicado por un entrenamiento previo en estimulación que había recibido en un centro de desarrollo infantil.

Finalmente se realizó un análisis de la asociación entre el puntaje de estimulación y el nivel de escolaridad. Se reporta una correlación rho de Spearman (Siegel 1979), de .53, significativa a nivel de 0.05. Esto parece ser indicativo de una intensidad moderada entre ambas variables, por lo que es más probable que en la medida en que aumente el nivel de escolaridad de

las madres, los puntajes en estimulación cognitiva sean mayores. En las interacciones familiares, específicamente madre – hijo, por lo general está incorporada la mediación aunque no conciente ni intencional, ni con las características necesarias para facilitar el aprendizaje y progresivo avance hacia niveles de desarrollo más perfeccionados, de ahí la importancia de generar un cuerpo de recomendaciones orientados hacia al estructuración de entornos con alta estimulación cognitiva desde el hogar.

V.2 Discusión del Análisis Multivariante

V.2.1 Relaciones bivariantes

A continuación y siguiendo el orden inicialmente anunciado, se presentará la discusión correspondiente a las relaciones bivariantes.

Se comenzará con competencia para la lectura y autoestima por ser la correlación que se presentó de manera significativa, para todos los niveles de escolaridad y en el grupo visto como una totalidad.

Seguidamente se hará la discusión correspondiente con competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar; competencia para la lectura y variables antropométricas nutricionales. Para decidir el orden de presentación, se tomó como criterio la presencia y la magnitud de la correlación registrada de cada una de ellas, con la variable competencia para la lectura.

V.2.1.1 Competencia para la lectura y autoestima

Argumentar acerca de la relación existente entre competencia para la lectura y autoestima no es tarea fácil.

Una visita al Centro de Investigaciones Psicológicas en la Universidad de Los Andes, unidad donde se han desarrollado investigaciones sobre el tema a nivel nacional, permitió compartir experiencias sobre dicho tópico.

Al realizar la revisión de investigaciones existentes se consigue un cuerpo de indagaciones que han estudiado la autoestima con un sinnúmero de otras

variables como autoestima en niños y problemas de aprendizaje (Pequeña y Ecurra, 2006); autoestima y refuerzo en estudiantes de 5° básico en situación de riesgo (Ramírez, Duarte y Muñoz; 2005); autoestima, percepción del estrés y el afrontamiento en niños en edad escolar (Verduzco, Gómez y Duran, 2004); rendimiento académico, autoestima y normalidad psicológica (González, 2001); autoconcepto y rendimiento académico (Villaruel, 2001); autoestima y rendimiento escolar en niños que cuidan de sí mismo (Fuenmayor, 2000).

Vinculado con lectura se reportan dos investigaciones realizadas por Padrón (1992) y Briceño (2004) en las cuales se asoció la variable competencia para la lectura con autoestima, en el primer caso y con concepto de sí mismo y metacognición, en el segundo.

Al conectar los hallazgos encontrados en esta investigación con el respaldo teórico que la sustenta, se pueden realizar algunas reflexiones que permiten argumentar la relación hallada entre autoestima y competencia para la lectura.

En esta investigación se encontró que la variable autoestima, como indicadora de la dimensión afectiva de los factores socioculturales, correlacionó con competencia para la lectura de manera significativa en 1° grado ($r=.29$); 2° grado ($r=.35$), 3° grado ($r=.28$) y con el grupo como una totalidad ($r=.39$); la magnitud de dichos valores entre débiles y moderados pero significativos, indican que existe una asociación entre ambas variables correlacionadas.

Esto corresponde con lo reportado por Padrón (1992) en una investigación realizada con escolares venezolanos cursantes de 3° grado de Educación Básica. Dicha autora, realizó una indagación de carácter descriptiva correlacional, en la cual se planteó como objetivos conocer la relación entre el rendimiento en una prueba de comprensión en lectura y el desarrollo de la autoestima de un grupo de escolares.

Los instrumentos utilizados fueron la Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva de Allende, Condemarín y Millic y la prueba de Imagen de sí mismo de Gilly y otros.

La muestra seleccionada estuvo conformada por 40 niños cursantes de 3° grado de Educación Básica en una escuela ubicada en la ciudad de La Victoria, Estado Aragua. Organizó dos grupos bajo el criterio del rendimiento en la prueba de comprensión lectora; un primer grupo estuvo constituido por niños con alto rendimiento en la misma y un segundo grupo conformado por niños con un bajo nivel de rendimiento.

Determinó la asociación a través del coeficiente de correlación de rango de Spearman. Obtuvo un r_s de .57 entre las variables autoestima y comprensión de lectura en el grupo de niños con altos niveles de comprensión; la misma resultó significativa a un nivel $p < 0.01$; mientras que en el grupo contrapuesto, no halló una correlación significativa entre ambas variables.

Por otro lado, en el caso de nuestra investigación, resulta llamativo que al desagregar los puntajes de autoestima según las dimensiones de la prueba, se encuentra que es la dimensión académica la que correlaciona con competencia para la lectura, en todos los niveles de escolaridad y en el grupo visto como una totalidad.

Aunque la composición del puntaje de autoestima se conformó a partir de los ítems de dimensión socioafectiva, fue la dimensión académica la que correlacionó con lectura en todos los niveles indicados.

Ello puede ser ilustrativo de la importancia que tiene la escuela como recinto para promover el desarrollo de los niños; se piensa que juega un papel fundamental en la conformación de la personalidad, descubrimiento de habilidades y desarrollo de competencias en general.

Las relaciones que se sostienen en la escuela con los maestros y los compañeros de estudio, proveen un conjunto de informaciones que al ser recibidas por el niño y cotejadas con sus experiencias previas, generan vivencias las cuales son ancladas en su mundo interior y tomadas como

fundamentales para la conformación de su sistema Yoico y para avanzar en su desarrollo.

En ese sentido, la escuela debe ser concebida no solo como un centro para el aprendizaje, sino también como un espacio propicio para la formación integral, el cual brinda oportunidades de desarrollarse tanto intelectual como afectivamente y para establecer el vínculo entre estas dos dimensiones de los factores socioculturales. Por ello se le considera un lugar oportuno para generar autoestima a través de lo cual se puede favorecer el desempeño académico y personal de los escolares.

Tal como plantea González (2001), la escuela como institución, no debe ser una simple transmisora de contenidos, sino que debe abarcar un ámbito mucho más amplio, como participar en la formación integral de los escolares contribuyendo con su desarrollo moral, espiritualidad y locus de control externo.

Asimismo, debe generar procesos cognitivos de alto nivel que permitan desarrollar la creatividad, elevar la autoestima, clarificar proyectos de vida, manejar adecuadamente las emociones y la sexualidad. Para todo ello puede tener como aliada a la lectura.

La lectura y la escritura, como actividades fundamentales desarrolladas en el entorno escolar y del hogar, proporcionan un ambiente afectivo, tanto por las historias que se pueden hallar en los libros, como por la relación estrecha que se entabla con los maestros, padres de familia, u otras personas más expertas; la voz de éstos al leer un cuento, cantar una canción, decir un poema o un trabalenguas, generan vivencias y proporcionan al niño la seguridad que favorecerá su desarrollo afectivo.

En ese sentido, los padres y maestros deben construir un puente afectivo entre los niños y la lectura de manera de generar una situación social del desarrollo que permita transitar de lo interpsicológico a lo intrapsicológico; de las exigencias sociales externas a la apropiación por parte del niño de las mismas.

Por otro lado, si se aproxima a los niños al maravilloso contenido de los libros, sea en el hogar o en la escuela, tendrán más posibilidades de acercarse a la lectura de manera placentera. Cuando esta actividad comienza a desarrollarse de manera temprana, más probabilidades existirán que los libros pasen a ser un elemento indispensable dentro del universo afectivo de los niños. (Paredes y Sassoon, 2005).

Por otro lado, a través de la actividad lectora, los escolares pueden vivenciar experiencias orientadas hacia su autoconocimiento, el conocimiento del mundo que les rodea y cómo ellos son mirados por el mundo. Al practicar la lectura, no sólo se divierten, desarrollan vocabulario, acrecientan su imaginación, aprenden sobre el uso y estructura de la lengua, sino que además se comunican con ellos mismos, se autodescubren y pueden iniciar una comunicación profunda consigo mismo y con los otros.

Padrón (1992) afirma que existe una estrecha vinculación entre comprensión lectora y autoestima; a medida que el niño desarrolla un proceso eficiente en la comprensión lectora, en esa medida la autoestima se verá reforzada para ser más alta; por el contrario, si su proceso lector es deficiente, su autoestima tiende a ser más baja; lo que quiere decir que el proceso psicológico por el cual pasa el niño en su implicación con el texto, es sumamente importante y significativo para la construcción de la imagen que tiene de sí mismo.

Asimismo, afirma que el aprendizaje de la lectura constituye un proceso de crecimiento intelectual y afectivo, lo cual crea una base de educación para la vida. La práctica de la lectura constituye una fuente inagotable de satisfacciones intelectuales y afectivas, se convierte en una acción psicológica que contribuye significativamente a la conformación de la autoestima.

En el mismo orden de ideas, se afirma que el modelo mental que el infante se establece en relación a las actividades de leer y escribir, se encuentra

vinculado con la interacción, que en su entorno sociocultural, mantiene con ellas.

En tal sentido, en la medida en que sostengan más interrelaciones con estas actividades de manera natural y espontánea, mejores representaciones intrapersonales se hará, mayor será la apropiación de tales actividades y construcción de conocimientos a partir de ellas; igualmente se espera que mayor sea su autoconocimiento.

Es importante destacar que en la mediación social existe involucración afectiva, la cual ha sido definida como el conjunto de manifestaciones que envuelven un sentido de cariño hacia el niño y muestran satisfacción en el mediador por el disfrute de este y sus logros. Se encuentran aquí un conjunto de experiencias emotivas que se dan a partir de la interrelación social que generan vivencias y le permiten al niño construir su seguridad, confianza, sentido de pertenencia a un grupo y grado de aceptación; elementos que están presentes en la definición de autoestima elaborada para esta investigación.

Es así como desde esta óptica se vincularían las características del aprendizaje mediado con la autoestima y ésta a su vez, con la lectura.

El conjunto de niños participantes en esta investigación expresó su nivel de autoestima, a través de los puntajes obtenidos en la escala para la evaluación de dicha variable; la misma en todos los niveles de escolaridad y para el grupo visto como una totalidad resultó ser, desde el punto de vista de la estadística descriptiva, alta. Ello quiere significar que tienen un sentimiento favorable acerca de ellos mismos, satisfacción por sus logros, se sienten queridos y valorados por sus padres, maestros y compañeros; es decir presentan una autoestima con elementos que surgen desde la afectividad.

Por otro lado, se encontró un conjunto de habilidades vinculadas con su competencia para la lectura, la cual va en progreso a medida que se avanza de un nivel de escolaridad a otro, en el sentido de que agregan nuevas habilidades para el logro de su función lectora.

Ambas situaciones presentes en ese contexto sociocultural y en interacción permanente, podría explicar la asociación que se encontró en competencia para la lectura y autoestima en este grupo de escolares.

En la medida en que se avanza en habilidades, se establecen relaciones armoniosas en el hogar y en la escuela con figuras significativas del entorno social, se acrecienta la autoestima y ésta a su vez, se convierte en dinamizadora del ciclo de crecimiento psicológico, tal como lo plantea Romero (2005).

Es decir, que como producto de la autoevaluación de los resultados obtenidos en sus procesos lectores, se genera una autovaloración personal basada en los resultados vivenciados.

Sin embargo, sería interesante indagar ¿cuáles son las características de la mediación psicológica que reciben?; ¿están presentes las características de aprendizaje mediado postuladas por Lidz (1991) y destacadas por Kozulin (2000) como básicas y necesarias para una mediación óptima del desarrollo de los escolares?

En ese sentido, se deja el camino abierto para una nueva indagación y profundización del conocimiento sobre la relación encontrada entre competencia para la lectura, autoestima y características de la mediación.

V.2.1.2 Competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar

En esta investigación, la estimulación cognitiva en el hogar que reciben los niños evaluados corresponde a un grupo de actividades desarrolladas tanto dentro como fuera del hogar y referidas a actividades para estimulación de la lengua oral; estimulación de la lengua escrita y actividades intencionadas ejecutadas a través de la interacción social.

La evaluación de la estimulación cognitiva de este grupo de escolares, puede decirse que es media, los datos estadísticos descriptivos parecen indicarlo así; eso quiere decir que están sometidos a un grupo de experiencias que

estimulan su lengua oral, su lengua escrita y a actividades intencionadas realizadas en interacción social con figuras significativas de su entorno.

Sin embargo, el hecho que estén sometidas a ellas no es indicativo de que exista, por parte de los adultos de su entorno, una clara intencionalidad y direccionalidad de lo que se busca lograr con las mismas. Se asume que aparecen de manera habitual y espontánea como producto tal vez de las concepciones que sobre el desarrollo tienen sus padres, estructuradas sobre la base de lo que éstos creen que deben hacer. Tal como dicen Rodrigo y Acuña (2001), "...los padres organizan actividades y construyen estilos participativos de relación con sus hijos, pero si se les pregunta sobre ello, rara vez están conscientes de estar llevando a cabo dicha actividad constructiva..." (p.267).

Lo interesante, en todo caso, es que están allí, contribuyendo de alguna manera con el desarrollo cognitivo de los niños.

Por otro lado, entre las actividades que fundamentalmente se realizan se encuentra dibujar y escribir. Sobre ello Vigotsky (1931/1996) plantea que constituye un primer estadio para el desarrollo del lenguaje escrito:

el dibujo no es más que un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal. Los esquemas que distinguen los primeros dibujos infantiles son... reminiscencias de los conceptos verbales que comunican solamente los rasgos esenciales de los objetos. Esto nos proporciona base suficiente para considerar los dibujos de los niños como un primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito (p.169).

Es decir, que de alguna manera, los niños participantes de esta investigación, encuentran en sus hogares los precursores necesarios para el desarrollo de su cultura escrita.

Por otro lado, al evaluar la correlación existente entre competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar, se encuentra que éstas correlacionaron de manera significativa en 1º grado ($r=.28$) y con el grupo como una totalidad ($r=.18$); la magnitud de dichos valores entre débiles y moderados pero significativos, indican que existe una asociación entre ambas variables. No se reportaron correlaciones significativas para 2º y 3º grado.

Los puntajes de estimulación cognitiva, fueron desagregados por grupo de actividades y correlacionados con la variable competencia para la lectura.

Se encontró que competencia para la lectura correlaciona en una magnitud débil pero significativa, con estimulación de la lengua escrita en 1º grado ($r=.21$); 2º grado ($r=.22$) y en la grupo como una totalidad ($r=.17$).

Las actividades realizadas en interacción social, correlacionaron de manera significativa el 1º grado ($r=.32$) y con el grupo visto como una totalidad ($r=.19$).

Resulta importante destacar que la estimulación de la lengua oral, no correlacionó con competencia para la lectura a ningún nivel de escolaridad ni el en grupo visto como una totalidad.

Al respecto es interesante realizar varios comentarios.

En este grupo de escolares, la estimulación de la lengua oral no aparece asociada con competencia para la lectura; es así como las actividades de cantar, hablar, escuchar música entre otras, no parecen ser actividades trascendentes para el desarrollo de la competencia para la lectura; ello a pesar de que Beuachat (1989), manifiesta que la actividad lectora depende en gran medida de las actividades de escuchar ya que considera a la lectura como una extensión de la escucha.

Asimismo, resulta significativo resaltar que las actividades de estimulación de la lengua escrita e interacción social, resultaron significativa sólo para el 1º grado de escolaridad; de alguna manera para el 2º grado ($r .22$ con lengua escrita) mientras que en 3º grado dichas correlaciones están ausentes.

Ello pudiera ser indicativo de que en la medida en que los padres perciben que sus hijos son más autónomos en la ejecución de sus actividades, prestan menos atención en la realización de las tareas escolares de sus hijos. Esto igualmente pudiera estar relacionado con el nivel socioeconómico de los niños y con el nivel educativo de sus padres (Rodrigo y Acuña, 2001). Una experiencia que pudiera vincularse con la descrita anteriormente es la desarrollada por Sénéchal y LeFevre (2002). Dichos investigadores realizaron un estudio longitudinal por un período de cinco años. Durante el mismo, evaluaron las complejas relaciones entre las tempranas experiencias literarias en el hogar y los logros en lectura en los primeros años escolares. Examinaron 168 niños de clase media y alta en Canadá. Encontraron que la exposición de los niños a los libros en edades tempranas estaba relacionada con los niveles de lectura en los escolares al alcanzar el tercer grado; igualmente, determinaron que el papel de los padres en la enseñanza de la lectura, se relacionó con el desarrollo de tempranas destrezas literarias. Las tempranas destrezas literarias, a su vez, predecían de manera directa la lectura de palabras al final del primer grado y de manera indirecta la lectura en tercer grado. Concluyeron que los diversos caminos que conducen al logro en la lectura, tienen sus raíces en variados aspectos de las tempranas experiencias de los niños.

En atención a los resultados anteriormente presentados, es necesario destacar lo siguiente: evaluar cómo la participación de los padres afecta el rendimiento escolar de sus hijos, no es tarea fácil, ya que un gran conjunto de aspectos y variables debe ser considerado.

McNeal (2001), afirma que las investigaciones relacionadas entre el nivel de compromiso de los padres y el desarrollo cognitivo y conductual de sus hijos, son contradictorias, lo cual tiene consecuencias para el mismo.

Mientras algunas de ellas informan sobre efectos favorables de la interacción, específicamente sobre la ejecución académica de los niños, otras apuntan hacia lo contrario; un tercer grupo de hallazgos señalan que no existe relación entre ambas variables.

Las contradicciones encontradas pueden ser explicadas, según el autor, por las diferentes concepciones sobre el involucramiento de los padres, y cómo los aspectos culturales y sociales son considerados.

Lareau (1987), señala que el capital cultural, en el que incluye establecimiento de redes con otros padres, comprensión de los procesos de la escuela, conversación con los maestros y contacto con el personal de la escuela, constituye un factor determinante para la ejecución de los niños en la escuela.

Por su parte Coleman (1988), concluye que es el capital social el determinante crucial en el desempeño académico de los niños. Incluye en ella establecimiento de redes con los padres de los amigos de sus hijos, implicación con las actividades de la escuela, discusiones padre-hijo acerca de la escuela, entre otras.

McNeal (2001) encierra ambos grupos en un mismo conjunto; así tanto aspectos del capital social como del cultural, formarían parte del mismo y serían importantes para la comprensión del efecto que el compromiso de los padres, tiene sobre el desempeño escolar de sus hijos. Manifiesta por tanto que las discusiones padre-hijo, el monitoreo de la conducta de los mismos, su compromiso con el proceso educativo, la involucración con la escuela, son importantes para la comprensión de la relación entre las variables participación de los padres y desempeño escolar de sus hijos.

En relación con el lenguaje oral, y en atención a lo formulado por McNeal (2001), lo importante en todo caso, no es hablar para desarrollar la lengua oral, sino hablar para hacerles comprender a los niños la importancia que tiene para su crecimiento personal, social y cultural, el desempeño con

eficiencia en sus actividades escolares. Todo lo cual es importante tanto para el desempeño académico, como conductual de los niños.

Lo anteriormente argumentado es apoyado por Marjoribanks (2005) quien propone un modelo explicativo sobre la relación entre ambas variables. En el mismo los conocimientos o condiciones de la familia necesarias para el adecuado desempeño escolar de los niños están definidos en términos de capital humano, capital económico, aspiraciones de los padres, contexto cultural (raza, número de miembros en la familia).

Introduce el término de capital educativo familiar donde incluye tanto los aspectos del capital humano y económico como el social y el cultural; en ellos incorpora prácticas, estilos parentales y disponibilidad de recursos culturales.

A partir de estos argumentos afirmo que las actividades que dejaron de realizarse por los niños de esta investigación (asistir a bibliotecas, museos, entre otros) resultan igualmente importantes para el enriquecimiento de su mundo experiencial y el progreso en su rendimiento escolar. Tales prácticas son necesarias en el momento de desarrollar sus procesos lectores ya que el cotejo de información con experiencias previas, es una condición importante que contribuye a una mejor ejecución. Debe recordarse, que en esta investigación se encontró que el cotejo de información con experiencias previas, fue alcanzado por un 87% de los escolares cursantes de 1º grado

De ahí la importancia de destacar que los niños reciban en sus entornos familiar y escolar, experiencias que le permitan contrastar la información nueva con la que ya poseen, de esta manera las relaciones entre lector, texto y contexto, se potencian permitiendo de manera más efectiva la comprensión de los contenidos del texto. En ese sentido, el capital cultural que la familia posea es importante.

Marjoribanks (2005) plantea que un fuerte capital educativo familiar indica que los padres u otros miembros del grupo familiar, proveen un soporte

ambiental interactivo que les permite a los niños acceder a fuentes culturales asociadas al éxito escolar.

Considero que la mediación debe ser incluida en el contexto de ese capital educativo propuesto por el autor. Ello, debido a que los componentes de la mediación: trascendencia, consideración conjunta y compartir experiencias (Lidz, 1991), demandan de los padres un nivel de comunicación con sus hijos e intercambio de experiencias y vivencias, necesarias para apoyarlos en su avance hacia un mejor desempeño y desarrollo de competencias en general y para la lectura en particular.

Todas las culturas promueven espacios interactivos entre adultos y niños; en ellos se ejecutan un conjunto de actividades consideradas importantes y trascendentes. A través de ellas, se logra la transmisión cultural de generación en generación (Rodrigo y Acuña, 2001). Es así como el hogar junto con su dinámica interior, forma parte protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los que son sometidos los niños desde su inserción en el mundo social.

Se conforma un escenario educativo donde se ejercen funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo, estructuración y control. Las tres primeras promueven, respectivamente la actividad física/biológica, la cognitiva/atencional y la social/emocional; mientras que las dos últimas, tienen una función regulatoria sobre las anteriores, de manera que aquellas se produzcan en el momento adecuado, en cantidades apropiadas y organizadas del modo más conveniente para el desarrollo (Rodrigo y Acuña, 2001).

Los padres son los llamados a conformar un contexto para el desarrollo de los hijos, lo cual deben hacer construyendo un entorno con actividades, rutinas y prácticas que promuevan el desarrollo cultural, emocional y social de ellos. En el camino, pueden actuar como mediadores asistiendo a sus

hijos en el proceso de realización de las actividades enseñadas, sirviéndoles de “puente” para afrontar situaciones nuevas.

Rodrigo y Acuña (2001), afirman que dentro de cada hogar, se conforma el currículum del hogar, el cual es definido como todos los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y normas de conducta, que se deben adquirir mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje con los miembros de la comunidad familiar, para llegar a ser considerado como un miembro útil y capaz. Lo deseable es que cada grupo familiar tome conciencia del currículum educativo que aplica, identificar las partes que lo componen, ejecutarlo con intencionalidad y direccionalidad.

Sin embargo, ello no es lo que habitualmente ocurre, tal como plantean los autores anteriormente citados, por lo general en todos los grupos familiares existe un currículum familiar “oculto”; es decir que está ahí desarrollándose, día a día, pero sin conocimiento explícito de él, de lo que se quiere y de hacia donde conducir la meta del desarrollo de los niños bajo su abrigo y protección.

En síntesis, la estimulación cognitiva recibida por los niños de esta investigación en su hogar, es indicativa de la existencia, de manera implícita de un currículo familiar, sobre el cual los padres deberían tomar conciencia para una mejor conducción y direccionalidad; asimismo, de alguna manera esto refleja que reciben estimulación cognitiva, la cual apoya la ejecución de sus funciones lectoras. No obstante, debe considerarse la interrelación entre otro gran número de variables tal como lo referencian McNeal (2001) y Marjoribanks (2005).

V.2.1.3 Competencia para la lectura y Estado nutricional

No hay estadísticas para el dolor humano.

Aunque existen evidencias de la asociación entre estado nutricional y procesos cognitivos que pudieran vincularse con el desempeño en lectura (Cravioto y Arrieta 1984; Cravioto, 1995; Perales y otros, 1996; Vega e

Iñarritu, 2000; Márquez; Sutil; Rivas; Rincón; Torres; Yépez y Portillo, 2001; Grantham, 2005), en esta investigación dicha asociación no fue encontrada por nivel de escolaridad, pero si para el grupo visto como una totalidad.

Es así como se encontró una correlación entre competencia para la lectura y peso de .16 y entre competencia para la lectura y talla de .20, ambas significativas a un nivel de .01.

Dichos valores, no significan que a mayor peso mayor competencia para la lectura o que mientras más alto, mejor lector se es. Ello sería una interpretación definitivamente errónea. Lo que si pudiera significar, es que el estado nutricional del individuo en términos de su situación fisiológica y bioquímica, puede asociarse a las funciones psíquicas superiores vinculadas con la competencia para la lectura tales como atención, concentración, memoria, entre otros.

Existen mecanismos metabólicos y neurohormonales asociados con el suficiente aporte de energía y nutrientes al cerebro que pudieran vincularse con los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje escolar, entre estos la lectura (Vera y otros, 2000; Vega e Iñarritu, 2000; Márquez y otros, 2001).

Taras (2005), señala que el cuerpo de investigaciones acerca de la nutrición de los niños y su potencial efecto sobre la ejecución escolar, se pueden organizar en cuatro grupos: suplementación nutricional y de micronutrientes, deficiencia de hierro y suplementación, alimentación insuficiente y consumo de desayuno.

Dichas indagaciones han sido realizadas por Investigadores de los Estados Unidos y del Reino Unido, en países como Bolivia, Canadá, Chile, China, Estados Unidos, Guatemala, India, Reino Unido, Sudáfrica, Vietnam. En todas ellas se ha trabajado con poblaciones en edad escolar.

En el primer grupo reporta un conjunto de investigaciones en las cuales se evalúa el efecto de la suplementación con vitaminas y minerales, deficiencia de zinc y de yodo sobre la ejecución académica y cognitiva de escolares;

específicamente sobre pruebas estandarizadas que evalúan inteligencia y ejecución del desempeño en la escuela.

Los resultados encontrados son variables; los estudios indican que no hay efecto de la suplementación multivitáminica sobre la ejecución o inteligencia en la mayoría de los niños evaluados; aunque son reportadas mejorías en inteligencia no verbal para algunas de las poblaciones estudiadas; mejoría en habilidades motoras gruesas, capacidad en la formación de conceptos y razonamiento abstracto, sin embargo estos resultados no son consistentes para todos los grupos en las diferentes investigaciones revisadas.

En el segundo grupo de investigaciones (suplementación con hierro), se estructuraron grupos de niños con deficiencia de hierro sin anemia y con anemia y grupos sin déficit.

Se encontraron hallazgos que indican una correlación entre niveles de hemoglobina y cociente intelectual la cual fue baja pero significativa; las evaluaciones electroencefalográficas se mostraron con actividad lenta en niños con déficits de hierro. En niños anémicos con parásitos, se reportan menores niveles en pruebas de ejecución en velocidad y lectura.

En cuanto al tercer grupo, insuficiencia de comida o conformación de dietas inadecuadas, reporta funciones cognitivas pobres, baja asistencia a la escuela, bajo rendimiento académico expresado en bajos puntajes en pruebas que evalúan rendimiento en matemática y lengua. La circunferencia de la cabeza fue el parámetro antropométrico que más significativamente se asoció a bajo rendimiento escolar.

En relación al consumo de desayuno por parte de los niños antes de ir a la escuela se reporta un impacto positivo sobre las habilidades cognitivas a corto plazo; manifiesta que estudios longitudinales sobre el efecto de dicha variable, tanto para la salud como para la rendimiento de los escolares, constituyen una tarea pendiente.

Ahora bien, independientemente del resultado estadístico obtenido en esta investigación con relación a dichas variables, lo importante es que existe una condición de malnutrición en el 22.2% de los escolares evaluados lo cual es indicativo de procesos biológicos en curso que afectan su salud y su desarrollo como individuos; y que en alguna medida influyen en su competencia para actuar como lectores.

Por ello se afirma que no hay estadística para el dolor humano porque ningún número, estadística, índice de desarrollo humano, parámetro o medida puede indicar, en su justa dimensión, la vivencia de estar en situación de malnutrición. Más allá de eso, en un estado nutricional alterado, en su acepción más global como proceso complejo y multidimensional.

El conjunto de variables incluidas en ésta investigación debe ser evaluadas en conjunto. Es decir existen entre ellas no solo relaciones bidireccionales tal como se encontró en esta investigación, sino además entradas permeables entre cada una por lo cual pudieran estar influyendo unas sobre las otras.

En ese sentido, competencia para la lectura correlaciona con autoestima, con la estimulación cognitiva, con variables antropométricas. Pero además habría que evaluar cómo autoestima, estimulación cognitiva y estado nutricional correlacionan entre sí; cómo ellas en conjunto se asocian con las condiciones del contexto sociocultural desaventajado desde el punto de vista social y económico encontrado en este grupo de escolares, para afectar sus competencias lectoras.

V.2.2 Discusión del Análisis de regresión múltiple

Para finalizar la argumentación sobre los resultados encontrados en esta investigación, se hará referencia al Análisis de regresión múltiple, procedimiento estadístico que permite estudiar los efectos y magnitudes de los efectos de más de una variable independiente sobre la dependiente,

utilizando los principios de correlación y regresión (Kerlinger y Lee, 2002; Hair; Anderson; Tatham y Black, 2005).

A través del mismo puede discutirse que dimensiones de la variable factores socioculturales predicen y/o explican la variable competencia para la lectura.

En ese sentido debe señalarse que se estructuró un modelo de regresión en el cual la razón F resultó significativa; lo que quiere decir que la regresión de Y (competencia para la lectura) sobre X1 (autoestima), X2 (estimulación cognitiva en el hogar), X3 (peso) y X4 (talla), expresada en R², es estadísticamente significativa a p .01.

El coeficiente de correlación múltiple (R = .42), indica la existencia de una correlación positiva entre competencia para la lectura y autoestima, estimulación cognitiva en el hogar y las variables nutricionales talla y peso.

En el modelo, el coeficiente de determinación (R² = .180) indica que un 18% de la varianza de Y (competencia para la lectura), se explica o determina por X1 (autoestima), X2 (estimulación cognitiva en el hogar), X3 (peso) y X4 (talla) en combinación. El R² ajustado (.167), indica que la varianza es explicada solo en un 16% por dichas variables; el porcentaje restante sería explicado por otro conjunto de variables no consideradas en esta investigación.

Las contribuciones relativas de X1 (autoestima), X2 (estimulación cognitiva en el hogar), X3 (peso) y X4 (talla) a Y (competencia para la lectura), se muestran en la siguiente ecuación de regresión:

$$Y' = -21.80 + [0.214\text{Autoestima}] + [0.025\text{Ecohogar}] + [6.05\text{talla}] + [0.0058\text{peso}] + 3.580.$$

Las variables predictoras autoestima, ecohogar, talla y peso tienen pesos positivos por lo que se supone que incrementos en los predictores producen incrementos en la variable dependiente (competencia para la lectura). Las

variables predictoras autoestima y estimulación cognitiva en el hogar (ecohogar) son significativas; mientras las variables antropométricas muestran correlación pero su contribución es mínima. En otras palabras, las variables antropométricas contribuyen con la competencia para la lectura pero en asociación con las otras variables incluidas en el estudio.

Los resultados anteriormente reportados conducen a algunas reflexiones en relación con el entorno sociocultural que rodea a este grupo de escolares.

Tal como se mencionó en la sección anterior, cada una de las variables incluidas no puede ser vista de manera aislada, sino en un juego de interacciones entre ellas. Asimismo, otro conjunto de variables no consideradas en esta investigación, deben ser tenidas en cuenta al momento de predecir lectura, ya que podrían tener un efecto sobre el rendimiento. Entre ellas podrían mencionarse nivel socioeconómico, escolaridad de las madres, historia de salud de los niños; hambre oculta (déficit de hierro u otros micronutrientes como vitamina A, Yodo), factores inherentes a la escuela tales como clima escolar, clima del aula, relación maestro/alumno, habilidades cognitivas y sociales de los niños, entre otras. El Gráfico 44 intenta ser ilustrativo de esta propuesta (pág. 277).

Baesa (1996), en un estudio realizado con la finalidad de identificar cuáles eran los mejores predictores de lectura para un grupo de niños guatemaltecos de siete años edad, consideró como tales cociente intelectual medido con la prueba de WWPSI a los 5 años; estimulación presente en el hogar, nivel nutricional de los niños y nivel socioeconómico.

La muestra estuvo constituida por 187 niños de cinco años que pertenecían a dos cohortes diferentes. Una de las cohortes había permanecido en un ambiente con serias carencias y fueron trasladados a un ambiente mejor constituido.

El segundo grupo nacido 5 años más tarde en relación con el primero, había crecido en un ambiente en iguales condiciones a las del grupo anterior después de su reubicación.

Reporta la autora que en la muestra completa, el predictor de lectura que resultó ser significativo en el primer grado, fue el cociente intelectual.

En el grupo que había sido sometido a carencias durante sus primeros años de vida, los dos predictores significativos del rendimiento en lectura, resultaron ser el estado nutricional y el nivel socioeconómico. Mientras que en el segundo grupo lo fue el cociente intelectual.

Concluyó la autora que los hallazgos de su investigación tendrían serias implicaciones para el desempeño escolar de niños que viven en situaciones desaventajadas.

Al vincular mi investigación con la realizada por Baeza (1996), se encuentran resultados similares en relación al estado nutricional de los niños; sobre el nivel socioeconómico nada puede decirse, ya que dicha variable no entró en el modelo de regresión. Sin embargo, es importante destacar que ambas variables no deben ser desestimadas como predictoras aunque no hayan contribuido o estado presente en la predicción de la lectura en ésta investigación.

En otra indagación realizada por Gotuzo, Danelon y Capovilla (2004), se evaluaron habilidades cognitivas capaces de predecir lectura y escritura. Los autores se plantearon la realización de un estudio de naturaleza longitudinal, cuyo objetivo era comparar el desempeño en habilidades cognitivas fonológicas, visoespaciales y motoras con el desempeño en lectura y escritura 10 meses después. La intención fue contrastar el desempeño durante la permanencia en el preescolar y durante el funcionamiento en el 1° grado.

Participaron en la investigación 54 niños cursantes de pre escolar y primer grado en escuelas públicas y una privada de la ciudad de Sao Paulo- Brasil.

Las habilidades cognitivas evaluadas fueron: habilidades de lectura y escritura; habilidades memorísticas para codificar, almacenar y evocar información; habilidades metalingüísticas de razonamiento sobre el propio lenguaje, tomando los aspectos fonológicos del lenguaje como objeto del pensamiento; habilidades verbales relacionadas con procesamiento de información basadas en la estructura del lenguaje; habilidades visuales y espaciales relacionadas con el procesamiento de información visual, percepción visual y localización en el espacio.

Para la valoración de las habilidades se utilizaron un conjunto de pruebas validadas y estandarizadas (Test de competencia en lectura silenciosa, prueba de conciencia fonológica por producción oral y por figuras, test de vocabulario por imágenes, test internacional de dislexia).

Los niños fueron evaluados en dos momentos diferentes: una primera aplicación entre los meses de marzo septiembre 2001 y una segunda evaluación entre los meses marzo y abril de 2002.

Para el tratamiento de los datos fue realizado un análisis de regresión entre el desempeño en los diferentes instrumentos en la primera evaluación y el desempeño en lectura y escritura en la segunda evaluación. De esa manera fueron analizadas las relaciones entre habilidades cognitivas en un determinado momento y las habilidades en lectura y escritura 10 meses después. Con ello fue posible verificar cuáles habilidades presentes en el período preescolar e inicio del 1° grado, predicen posteriormente lectura y escritura. El cociente intelectual de los niños participantes fue controlado aplicando el Test de Matrices Progresivas de Raven; solo fueron considerados para la regresión los niños con puntajes superiores al P 50.

Los resultados informan que las habilidades de procesamiento fonológico presentan mayores correlaciones con el desempeño posterior en lectura y escritura incluyendo conciencia fonológica, vocabulario, memoria y secuencias. Por otro lado, las habilidades de procesamiento visual y motor (copia de figura y calidad de la escritura), no presentan correlaciones

significativas con lectura y escritura. Manifiestan que los resultados del estudio corroboran la hipótesis de déficit fonológico, según la cual las dificultades de procesamiento fonológico son la causa principal de los problemas en lectura y escritura.

A partir de los hallazgos de Gotuzo y otros (2004) puede destacarse la importancia de las experiencias previas que debe tener el niño para enfrentarse al mundo escolar. Es aquí donde toma acción importante la estimulación cognitiva que reciba en el hogar a través de la cual pueda hacerse de un conocimiento previo del mundo gráfico, fonológico a través de la lectura en compañía, todo lo cual pueda contribuir al desarrollo de sus competencias lectoras y enfrentarse mejor equipado cognitivamente, a las exigencias académicas de la escuela.

Tal como afirman Gotuzo y otros (2004), existe un conjunto de estudios que sugieren la posibilidad de prevenir dificultades en lectura y escritura por medio del desarrollo temprano de habilidades que son prerrequisito para la alfabetización. Dichas habilidades pueden estar vinculadas con las experiencias previas que reciban desde el hogar.

Por otra parte, Chard, Stoolmiller, Harn, Wanzenk, Vaugh, Linan-Thompson y Kame'enui (2008) plantean que en los últimos años han sido muchos los esfuerzos que se han hecho para comprender los factores que pueden estar asociados con dificultades o incapacidad para la lectura. Entre estos se han mencionados características conductuales, cognoscitivas, neurológicas, genéticas en niños que han presentado dificultades para la ejecución de la misma.

En niños con dificultades para aprender exitosamente la lectura, mencionan como variables predictoras importantes raza, estatus socioeconómico, lenguaje del hogar, vocabulario y habilidad verbal, problemas conductuales y de atención, conciencia ortográfica y fonológica, aun después de haber participado en programas de intervención.

Asimismo, señalan que algunos estudiantes con dificultades para leer, realmente no tienen tales limitantes, sino que las mismas son debidas a falta de experiencias tempranas efectivas vinculadas con la lectura.

Una investigación de carácter longitudinal fue conducida por dichos autores (Chard y otros, 2008), con la finalidad de examinar el desarrollo en lectura en un grupo de niños (1° grado hasta el 3° grado); implementaron un modelo de instrucción para determinar cuales variables eran mejores predictoras de lectura.

Participaron 668 estudiantes de los estados de Oregon y Texas de los Estados Unidos. Para seleccionar a los estudiantes se les aplicó una prueba estandarizada denominada DIBELS (Dynamic Indicator of Basic Early Literacy Skills), la cual incluye subtest de reconocimiento de letras, tareas relacionadas con conciencia fonológica, principios alfabéticos y fluidez.

Para las evaluaciones se aplicaron un conjunto de pruebas estandarizadas (SAT 10: Stanford Achievement Test 10 Edth; Woodcock Reading Master Test Revised (WRMT-R), Cuestionario de habilidades sociales (SSRS) y ORF (evaluación de la fluidez oral).

Manifiestan los autores, que si bien es cierto en estudios previos han sido considerado factores como conciencia fonológica, reconocimiento de letras, inteligencia, atención, conducta y factores demográficos como predictores de lectura, en muchos de ellos, se han obviado algunas variables demográficas como percepción psicosocial del alumno por parte del docente (responsabilidad, cooperación, asertividad, empatía y autocontrol) y apoyo permanente a los alumnos que han sido identificados con riesgo para la lectura en 3° grado.

Durante su indagación Chard y otros (2008) ofrecieron dicho soporte, el cual se incrementó de acuerdo a la magnitud de las necesidades de los estudiantes.

Las variables evaluadas por los profesores fueron: percepción por parte de los profesores de cómo leen los estudiantes, percepción sobre la motivación,

funcionamiento intelectual, relación con los compañeros de clases, comportamiento de los estudiantes en comparación con los de los otros niveles. Hubo compromiso por parte de los profesores para recolectar información y utilizar las herramientas de monitoreo, lo cual facilitó el conocimiento de las habilidades de sus alumnos.

Los predictores que resultaron significativos para comprensión de lectura y desarrollo de vocabulario fueron raza, género, habilidades sociales y fluidez fonética.

El rendimiento en la Stanford Achievement Test 10 Edth (vocabulario y comprensión de lectura) al comienzo de primer grado es el que mejor predice el rendimiento en lectura en el 3° grado. Concluyen que existe una compleja interacción de variables que deben ser consideradas como predictoras en lectura.

En otra investigación conducida por el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2004) con apoyo de un grupo de investigadores de universidades norteamericanas, se planteó un análisis de ruta para la predicción de logro académico, diseñando para ello un modelo estructural.

En dicho modelo incluyeron variables demográficas (género, educación de la madre, contexto parental, contexto de cuidados del niño); variables relacionadas con el niño a los 54 meses (habilidades sociales y habilidades lingüísticas), factores del contexto escolar, todo lo cual se asumía que influiría en los resultados obtenidos en lectura y razonamiento matemático durante el 1° grado.

En el NICHD (2004), se considera que las variables que directamente influirían sobre rendimiento en lectura serían contexto parental, contexto de cuidados del niño, habilidades sociales, habilidades del lenguaje y contexto escolar. Directamente sobre habilidades sociales y del lenguaje incidiría educación materna, la cual de manera indirecta, en consecuencia, afectaría

los resultados en lectura y razonamiento matemático. Sin embargo muestran relaciones directas e indirectas entre contexto parental, contexto de cuidados con habilidades sociales y del lenguaje; éstas a su vez, establecerían relaciones entre sí.

Dentro del contexto parental mencionan como importante la calidad de la estimulación del lenguaje en el hogar y más explícitamente la conducta de los padres orientada a la promoción de la lectura.

En el contexto de cuidados del niño incluyeron como importantes estimulación del lenguaje, sensibilidad, afecto y receptividad hacia las necesidades del niño. En el contexto escolar se menciona como importantes expectativas claras de los maestros, organización consistente del salón y gestión del aula.

En el estudio de carácter longitudinal se hizo un seguimiento a un grupo 1.364 niños y sus familias los cuales fueron observados desde su nacimiento hasta el 1° grado; el número que completó el estudio fue de 1.095

El contexto parental fue evaluado con HOME (Home Observation for Measurement of the Environment de Caldwell y Bradkey) y con una sesión de juego semiestructurado entre la madre y el niño.

El contexto de cuidados del niño fue evaluado con un instrumento diseñado por NICHD denominado ORCE (Observational Record of the Caregiving Environment).

El contexto de la escuela fue evaluado con una extensión del ORCE que permite registrar observaciones en el salón del clases; se registraron las experiencias del niño en el aula y la relación con sus pares. Finalmente también se aplicaron cuestionarios para la evaluación de habilidades del lenguaje y habilidades sociales.

Al revisar los resultados del estudio se encuentra que el predictor más fuerte de los logros en lectura hacia el 1° grado, fue el lenguaje del niño a los 54 meses (4.5 años). Asimismo, las habilidades sociales del niño a esa misma edad no fueron significativas para los logros en lectura en el 1° grado. Sin

embargo las habilidades sociales si son determinantes para el desarrollo de habilidades en el lenguaje a los 54 meses.

En cuanto a los contextos ambientales, ni el contexto parental ni el contexto de cuidados del niño, determinaron de manera directa los resultados en lectura en el 1° grado. Informan que los salones de 1° grado con alto apoyo instruccional, obtuvieron puntajes más altos en lectura.

Un número de relaciones fueron observadas entre los contextos ambientales y habilidades en lenguaje y sociales. Así, un contexto parental de alta calidad estuvo asociado con habilidades para el lenguaje a los 54 meses ($\beta = .49$, $p < .001$); mejores habilidades sociales ($\beta = .30$, $p < .001$) y mejor ambiente de aula en el 1° grado ($\beta = .13$, $p < .001$). Una alta calidad de cuidados al niño, predijo puntajes en lenguaje ($\beta = .11$, $p < .001$) pero no en habilidades sociales. Finalmente describen una ruta significativa entre educación materna y habilidades de lenguaje a los 54 meses ($\beta = .20$, $p < .001$).

Al comparar las influencias de los ambientes de cuidados al niño y parentales, se encuentra que ambos muestran una fuerte conexión con habilidades sociales y del lenguaje a los 54 meses.

En el NICHD (2004), manifiestan que ambos contextos no predicen directamente consecuencias en 1° grado, pero ambos se relacionan con lectura a través de un número de vías indirectas. De esta manera afirman que una alta calidad del contexto parental estuvo asociado con resultados en la lectura en el 1° grado, a través de su contribución con mejores habilidades de lenguaje a los 54 meses. Similarmente hubo un efecto indirecto de dicho contexto en rendimiento en lectura, a través de la influencia de las habilidades sociales.

Concluyen en la institución que el método de análisis empleado provee un exitoso modelo para demostrar la multiplicidad de factores que contribuyen, independientemente o en combinación, para los logros en lectura en el 1° grado. El más importante predictor fue la habilidad cognitiva del niño a los 54

meses, lo cual es reflejo de sus experiencias, los cuidados y la estimulación que recibe del entorno donde participa.

NICHD (2004), afirma que en la medida en que los padres les provean a los niños un ambiente de aprendizaje de forma cálida y adecuado al momento, experiencias enriquecedoras y cuidados, tenderán a mostrar mejores habilidades sociales y cognitivas antes de ingresar formalmente a la escuela, todo lo cual puede predecir de manera exitosa en su desempeño escolar. Igualmente aseveran que los padres que son más receptivos con sus niños o les proveen más estimulación cognitiva en el hogar, podrían también tener más tendencia a buscar ambientes educacionales de mejor calidad.

En el NICHD (2004), Igualmente le concede importancia al contexto del aula en 1° grado; manifiesta que predice también significativamente los logros en la lectura. Específicamente salones calificados por tener mayor instrucción literaria, retroalimentación evaluativa, conversación instruccional, motivación al niño para que cumpla sus responsabilidades, se asocian con mejores logros en lectura.

SECCIÓN VI

CONCLUSIONES

VI. CONCLUSIONES

El objetivo general de esta investigación fue analizar un conjunto de dimensiones asociadas a la competencia para la lectura de textos narrativos, en un grupo de escolares cursantes de la 1º Etapa de Educación Básica. Sin embargo, consideré necesario referirse en primer término a la variable competencia para la lectura y luego a las dimensiones de los factores socioculturales.

VI.1 Competencia para la lectura

A partir de los resultados encontrados en esta investigación los niños participantes en la misma, son capaces de reflexionar sobre el contenido del texto, recuperar información y desarrollar interpretaciones.

Al evaluar su ejecución en la prueba de competencia para la lectura y al contrastarla con los niveles de lectura presentados en el Proyecto PISA (2005), puedo aseverar que estos escolares alcanzan 4 de los 5 niveles propuestos en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. De la misma manera, su desempeño en lectura es semejante al alcanzado por los niños participantes en la evaluación de SINEA (1998) y sería igualmente análoga a la alcanzada por los niños participantes en el SERCE (2008).

La competencia para la lectura en este grupo de niños queda definida como el conjunto de habilidades psicosociolingüísticas que le permiten comprender materiales escritos de tipo narrativo de forma literal e inferencial, para lo cual activan procesos de recuperar información, desarrollan Interpretaciones y reflexionan sobre el contenido del texto. Igualmente, puede pensarse en la existencia de un criterio evolutivo en el desarrollo de competencia para la lectura, lo cual pudiera ser explicado por la aparición de nuevas habilidades en la medida en que se avanza en edad y experiencia escolar.

VI.2 Factores socioculturales y competencia para la lectura

VI.2.1 Competencia para la lectura y autoestima

En relación con las variables que conforman los factores socioculturales, se menciona en primer lugar la autoestima, por ser ésta la que correlacionó de manera significativa, en todos los niveles de escolaridad, con competencia para la lectura.

Los niños de 1º, 2º y 3º grado, presentaron una autoestima alta conformada principalmente por aspectos relacionados con la certeza de sentirse queridos y valorados por sus padres, seguros del apoyo de su grupo familiar, aceptados por sus compañeros en las actividades escolares y en el juego, satisfechos con su cuerpo y su imagen corporal ante el espejo, entre otros; éstos elementos se constituyen en referentes importantes para autoevaluarse y conformar su sistema del Yo. Es decir presentan una autoestima con elementos que surgen desde la afectividad, la filiación y la seguridad.

Por otro lado, es importante destacar que de las dos dimensiones de la prueba de autoestima fue la dimensión académica la que correlacionó significativamente con competencia para la lectura.

Ítemes como “soy capaz de leer bien”, “puedo hacer mis tareas escolares sin ayuda”, “saco buenas notas en mis tareas escolares”, “me siento bien en la escuela”, entre otros, se constituyen en aspectos trascendentales en la vida del estudiante para estructurar cuán competente se siente como lector. Es decir, que como producto de las vivencias generadas durante la interacción social, se crea una autoevaluación y autoobservación que informa sobre la actuación escolar y acerca de los procesos lectores, lo cual genera una autovaloración personal basada en los resultados vivenciados.

En ese sentido, la escuela debe ser vista como un espacio propicio para la formación integral, en la cual se brinde oportunidades para desarrollarse tanto intelectual como afectivamente.

El afecto construido a través de satisfacción de necesidades, emociones, así como a partir de los sentimientos, es un aspecto constituyente esencial del

sistema psíquico. Desde el enfoque sociocultural se destaca como fundamental el vínculo afectivo que debe generarse en la díada maestro/alumno para el desempeño escolar en general, pero en particular, para el aprendizaje de la lectura ya que se considera que los procesos afectivos y cognitivos, no funcionan de modo aislado, sino como momentos de un sistema complejo (Domínguez, 2006).

Considero la afectividad como una variable fundamental a ser considerada para el aprendizaje seguro y más aún de aquellos instrumentos esenciales para el desarrollo de competencias académicas entre las que se mencionan la lectura y la escritura. Puede constituirse en una variable motivacional dinamizadora del ciclo de crecimiento psicológico.

A través de la actividad de leer, el ser humano no solo se apropia de conocimientos y adquiere aprendizajes significativos sino que además, satisface sus necesidades afectivas y espirituales, llega al autoconocimiento interior, se descubren las motivaciones para el aprendizaje, se clarifica el proyecto de vida y se emprenden nuevos derroteros en el curso del ciclo vital humano. La lectura como actividad humana fundamental es enaltecida del hecho de ser humano, pues solo siendo humano se puede desarrollar la capacidad de leer.

La lectura está siempre cerca de los afectos, de las emociones, de las personas más entrañables para cada uno; cuando se lee en compañía, se narran historias, no sólo se forman hábitos para la lectura, sino que fundamentalmente se transmite afecto y cuando un hábito o conocimiento se afianza en los afectos es más sólido (Echevarría, 2007). De esta manera se establece un vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, lo cual permite explicar cómo la autoestima se vincula con competencia para la lectura.

VI.2.2 Competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar

El segundo factor que correlacionó con la competencia para la lectura fue la estimulación cognitiva en el hogar como indicador de la dimensión cognitiva. En relación con dicho factor, puede decirse que para todos los grupos evaluados la estimulación tiende a ser media; está conformada principalmente por actividades realizadas en interacción social y observación de modelos en el hogar.

A partir del análisis de los datos se evidencia que están sometidos a un grupo de experiencias que estimulan la lengua oral, la lengua escrita y a actividades realizadas en interacción social con figuras significativas de su entorno.

Las principales actividades realizadas por los escolares participantes (dibujar y escribir), abonan un terreno relativamente propicio para el desarrollo de sus competencias lectoras ya que tal como lo afirma Vigotsky (1931/1996), las mismas constituyen un primer estadio para el desarrollo del lenguaje escrito. De esta manera puede decirse que los niños participantes de esta investigación, encuentran en sus hogares los precursores necesarios, pero tal vez no suficientes, para el desarrollo de su cultura escrita.

También es importante resaltar aquellas actividades que no se realizan (asistir a bibliotecas, museos, actividades de carácter cultural), las mismas pueden ser indicativas de la conformación de una visión de mundo restringida al ámbito del hogar y de la escuela, lo cual poco contribuye con la conformación de repertorios de conocimientos, experiencias previas y vivencias necesarias para la competencia lectora.

Por otra parte, se encontró que la estimulación de la lengua oral, no correlacionó con competencia para la lectura en ningún nivel de escolaridad ni en el grupo visto como una totalidad.

En relación a ello puede afirmarse que lo importante, en todo caso, es hablar para hacerle comprender a los niños la importancia que tiene para su

crecimiento personal, social y cultural, el desempeño con eficiencia en sus actividades escolares, así como ejercitar esa función lingüística que tal como manifiesta Beuachat (1989), puede beneficiar a las habilidades lectoras dado que comparte rasgos comunes con la actividad de leer.

En ese sentido, las actividades de cantar y hablar contribuyen con el desarrollo de un vocabulario necesario para la el ejercicio de la comunicación tanto oral como escrita.

Por otro lado, la estimulación cognitiva recibida por los niños en su hogar, es indicativa de la existencia, de manera implícita, de un currículo familiar sobre el cual los padres deberían tomar conciencia para una mejor conducción y orientación; en ello toma un trascendental protagonismo la escolaridad de los padres, y muy específicamente la de la madre para el proceso de toma de decisiones sobre que actividades realizar para contribuir con el desarrollo de los escolares; todo ello, además, debe ser incluido dentro del capital educativo familiar.

VI.2.3 Competencia para la lectura y estado nutricional

El tercer factor considerado en este estudio y correlacionado con competencia para la lectura, fue el estado nutricional de los niños participantes.

En esta investigación se encontró un mayor porcentaje de niños en situación de malnutrición por exceso que por déficit nutricional. Los resultados concuerdan con las cifras reportadas por el Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional (SISVAN) del Instituto Nacional de Nutrición (2008) y conducen a una reflexión sobre el riesgo que para su salud física tiene tal condición, si no se toman las medidas necesarias para reorientar su conducta nutricional.

Por otro lado, existen dos circunstancias importantes a ser destacadas: tanto en los niños con déficit como con exceso nutricional, existe una condición biológica que no solo incide sobre su salud física en general, sino que además condiciona las circunstancias biológicas sobre la cual tienen asiento las funciones psíquicas superiores vinculadas con la competencia para la

lectura tales como atención, concentración, memoria, entre otros. Ello queda expresado tal vez en la correlación baja pero significativa encontrada entre talla, peso y competencia en lectura, lo cual no debe ser desestimado en esta investigación.

Es importante recordar que en el marco del enfoque sociocultural, lo biológico proporciona el sustrato potencial que permite que una amplia gama de comportamientos sean organizados por procesos culturales. Lo biológico provee la energía, la estructura anatómica, las funciones fisiológicas y neuroanatómicas que hacen posible el funcionamiento psicológico.

Asimismo es importante destacar que lo biológico por sí mismo, no puede hacer posible que el funcionamiento psicológico ocurra, ni determina cuál será su forma específica; es necesario considerar aspectos relativos a la interacción social y la mediación cultural.

En esta investigación las variables antropométricas (peso y talla) muestran correlación con competencia para la lectura pero su contribución al modelo de regresión es mínima. En el estudio reportado por Baesa (1996), se referencia que el estado nutricional constituye una variable predictora de la ejecución en lectura en escolares. Por ello dichas variables no deben ser desestimadas al momento de predecir competencia para la lectura ya que se constituyen en representantes del sustrato biológico sobre el cual tienen asiento los procesos cognitivos necesarios para el desarrollo de tales competencias.

VI.2.4 Competencia para la lectura, autoestima, estimulación cognitiva en el hogar y estado nutricional

En cuanto a cómo se asocian la autoestima, la estimulación cognitiva en el hogar y el estado nutricional con la competencia para la lectura de textos narrativos, se concluye que explican en conjunto un 16% la varianza encontrada en competencia para la lectura; el porcentaje restante sería explicado por otro conjunto de variables no consideradas en esta investigación.

Este porcentaje bajo pero significativo, es similar a los reportados por Fontina, Morris, y Sevcik (2005), quienes obtuvieron un 17% como explicativo de las habilidades en lectura a partir de las prácticas alfabetizadoras en el hogar. De la misma manera, Weigel y Martín (2005) consiguieron varianzas de un 17% para explicar el reconocimiento de letras por parte de las variables predictoras: hábitos alfabetizadores parentales, creencias parentales acerca de la lectura, nivel de escolaridad de los padres y nivel socioeconómico; en un 27% el lenguaje receptivo y en un 27% el lenguaje expresivo.

Puede afirmarse que existe una cantidad de factores importantes y complejos, que moldean el desarrollo del niño antes de que este llegue a la escuela. Un número de factores inherentes a él y al ambiente que lo rodea, claramente contribuyen a su crecimiento y desarrollo psicológico, y por ende en su funcionamiento escolar. Estos factores se combinan en múltiples formas para moldear las trayectorias individuales de las habilidades académicas.

En un plano más amplio, los resultados remarcan la importancia crítica que tiene para los niños los años preescolares para la conformación de un perfil de habilidades cognitivas y sociales que le permitan enfrentarse mejor equipados al mundo escolar.

Asimismo, se destaca la importancia de proveerles un andamiaje que les deje avanzar progresivamente y con éxito en el mundo social, familiar, escolar y principales entornos que lo rodean y ofrecerles experiencias de aprendizaje mediado por parte de figuras significativas, quienes les provean del apoyo requerido para seguir aprendiendo y desarrollándose de manera favorable.

Tal como se mencionó en páginas anteriores, se ratifica la idea de que cada una de las variables incluidas en esta investigación, no pueden ser vistas de manera aislada, sino en un juego de interacciones entre ellas. Asimismo,

considero que otro conjunto de variables no incluidas deben ser tenidas en cuenta al momento de predecir competencia para la lectura, ya que podrían tener un efecto sobre su rendimiento.

Entre ellas podrían mencionarse:

- ✘ En relación con los padres: nivel socioeconómico, escolaridad de las madres, disponibilidad o administración del tiempo familiar, la formación de hábitos lectores en el hogar, creencias acerca de la lectura, prácticas educativas familiares.
- ✘ En relación con los niños: historia de salud, hambre oculta (déficit de hierro u otros micronutrientes como vitamina A, Yodo), habilidades cognitivas y sociales.
- ✘ En relación con el entorno escolar: clima escolar, clima del aula, relación maestro/alumno, percepción psicosocial del alumno por parte del docente (responsabilidad, cooperación, asertividad, empatía y autocontrol), características del docente, formación académica del mismo, entre otras.

Todas ellas pueden jugar un papel fundamental al momento de explicar la competencia lectora.

En conclusión, el acto de leer es un proceso complejo, multidimensional y social. En esta investigación fue explicada por variables de tipo afectivo y cognitivo. Existen sin embargo, otro conjunto de variables no consideradas en esta investigación las cuales deben ser tomadas en cuenta al momento de comprender cómo se hace un lector competente

La complejidad de variables involucradas en competencia para la lectura quedan referenciadas por investigaciones realizadas por otros autores e instituciones las cuales han sido reportadas en la presente investigación (Chard, Stoolmiller, Harn, Wanzenk, Vaugh, Linan-Thompson y Kame'enui, 2008; National Institute of Child Health and Human Development, NICHD, 2004; Gotuzo, Danelon y Capovilla, 2004 y Baesa, 1996). Al respecto se propone un gráfico interactivo de las posibles variables a considerar:

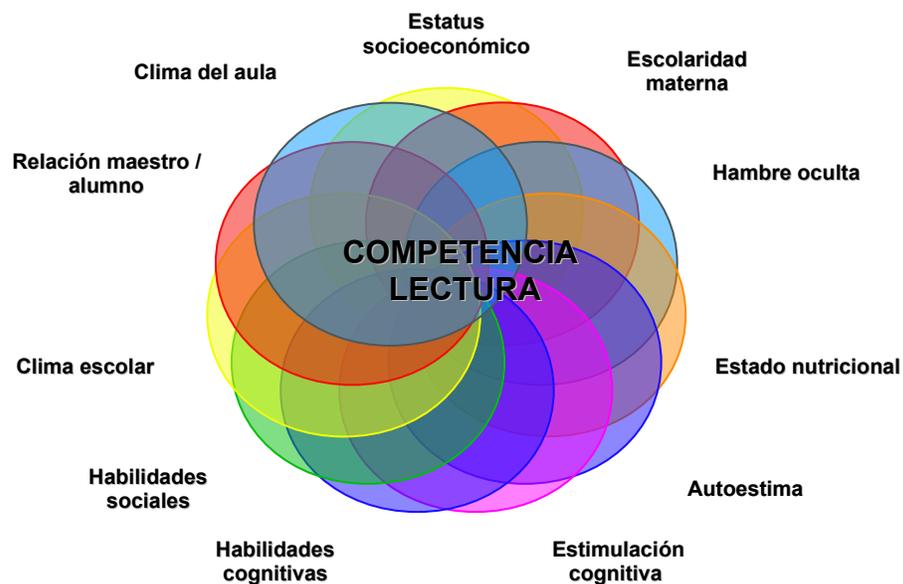


Gráfico 44 Asociación de variables con competencia para la lectura

Para finalizar, considero que para hacer un lector competente, se necesita de la participación cooperativa entre docentes, padres y alumnos.

La finalidad es mediar para que los niños se apropien de su lengua materna. En el transcurso del proceso éstos deben ser considerados como seres únicos, con características personales y necesidades individuales las cuales deben ser comprendidas por el adulto.

Los niños son portadores de una potencialidad que han de desarrollar; para ello requieren del establecimiento de interacciones sociales mediadas por su cultura y el reconocimiento por parte de los otros de la existencia de una complejidad de factores que median en su desarrollo psicológico. Es por ello que hacer a un lector competente es un proceso social que comienza a gestarse mucho antes de que el niño ingrese a la educación formal. La escuela enseña a leer y desde el hogar se promueven las actividades vinculadas con la competencia para la lectura.

SECCIÓN VII
RECOMENDACIONES

RECOMENDACIONES

Toda actividad investigativa tiene sus restricciones, algunas de ellas son de tipo administrativo e impiden continuar más allá de lo previsto originalmente por el investigador.

En otros casos, surgen en el camino otras formas de ver el problema investigado, de incluir otras variables no consideradas o se plantean nuevas evaluaciones posibles del asunto tratado.

Esta investigación no escapa a ello, por esto me planteo algunas tareas pendientes posteriores a la conclusión de esta investigación.

Hago recomendaciones no para otros investigadores sino para mí porque de hacerlo así, pareciera que las tareas quedan encomendadas a ellos. Luego de haber pasado tantos años de estudio, desde el preescolar hasta la universidad, del pregrado al postgrado y de haber incursionado en el mundo académico universitario, lo que pretendo es hacer vida doctoral. No se pretende ser doctor para decir que se alcanzó dicha meta, sino para efectivamente serlo.

Ello demanda un nuevo compromiso con la institución que me formó, con la academia por la cual transito y con el país. Así que generar conocimientos y dejar un legado a las generaciones por venir, siempre será para mí una *tarea pendiente*.

Me planteo entonces como imprescindible continuar con la actividad investigativa desde las aulas universitarias, para la universidad y para el país.

Las tareas que se derivan a partir de esta investigación son, entre otras:

- Divulgar los resultados de la misma a través de artículos y eventos científicos de carácter nacional o internacional, con la finalidad de que los docentes, padres, madres, representantes entiendan la

importancia de establecer un clima emocional favorable al desarrollo socioafectivo y cognitivo de nuestros niños. Asimismo, destacar la importancia de la mediación conciente e intencional, con la finalidad de estructurar entornos con alta estimulación cognitiva desde el hogar.

- ✘ Normalizar los instrumentos construidos para esta investigación (Prueba de competencias para la lectura; Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas en edad escolar y Escala para la evaluación de estimulación cognitiva en el hogar), con poblaciones escolares de diferentes estratos socioeconómicos, por zona geográfica y en escuelas de diferentes dependencias administrativas, con la finalidad de elaborar las normas para los niños venezolanos.
- ✘ Plantearse la formulación de proyectos de investigación en los cuales se incluya:
 - La variable autoestima, por ser ésta la que correlacionó con lectura en todos los grados y en el grupo visto como una totalidad. Es necesario continuar investigándola en el ámbito educativo venezolano con la finalidad de conocerla, aprehenderla y darle una justa importancia en la conformación del Yo de nuestros escolares; así como determinar los elementos que contribuyen a su conformación y las posibles implicaciones en el contexto educativo.
 - La evaluación de las prácticas educativas familiares; sería interesante indagar ¿cuáles son las características de la mediación psicológica que reciben los niños en su hogar?; ¿están presentes las características de aprendizaje mediado postuladas por Lidz (1991) y destacadas por Kozulin (2000) como básicas y necesarias para una mediación óptima del desarrollo de los escolares? Ello implicaría una nueva investigación bajo un método cualitativo.

- La mediación cognitiva en el aula por parte del docente u otras figuras significativas o expertas dentro del contexto, también constituyen por si mismo un nuevo proyecto de investigación donde se pueda incluir entrevistas y observación participante.
- Valoración del entorno escolar, tanto del aula como de la escuela en general, de manera que se determine qué aspectos de la escuela inciden en el aprendizaje de los niños; así el clima escolar, relación maestro/alumno, evaluación de la afectividad entre estos, el involucramiento del padre con la organización de la escuela (McNeal 2001), deben ser consideradas para una mejor comprensión de cómo hacer un lector competente.
- Replicar la investigación en otros contextos socioeconómicos y tipos de escuela

Finalmente constituye un compromiso ético el regresar a la escuela, en la medida de lo posible con la finalidad de exponer los resultados encontrados en esta investigación y emprender las acciones necesarias que surjan de la discusión con los principales actores de esta investigación; entre ellas trabajar con los padres de manera directa a fin de ayudarlos a concientizar la importancia que tiene el conjunto de actividades que ejecutan en el hogar para el desarrollo de sus hijos. Igualmente emprender tareas de educación nutricional para la población bajo estudio.

APORTES

A partir de los hallazgos recogidos en la experiencia de campo, los aportes de esta investigación son:

1. Enfatizar el carácter integrador del ser humano desde la perspectiva sociocultural.
2. Rescatar el papel de los procesos afectivos disposicionales en la construcción de los procesos intelectuales, considerando la vivencia como unidad afectivo-cognitiva importante de estudio del comportamiento humano.
3. Indicar qué proporción de las dimensiones cognitivas, afectivas y nutricionales permite explicar y/o predecir el avance en destrezas de competencias comunicativas, específicamente para que el niño se apropie de la actividad de leer.
4. El diseño, construcción y validación de instrumentos de medición (cuestionarios y/o escalas) que permiten evaluar las dimensiones afectiva y cognitiva consideradas en el marco conceptual de esta investigación, entre las cuales se incluye una prueba para la evaluación de competencia para la lectura, lo cual constituye un aporte para la valoración de estudiantes de la 1º Etapa del sistema educativo venezolano.
5. Analizar en un mismo grupo socioeconómico los factores que influyen en la competencia para la lectura.

Referencias

- Acosta, B. (2001). Aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para la comprensión de textos. Tesis de Especialización en Lectura y Escritura. No publicada. Universidad Pedagógica Experimental Liberador: Caracas.
- Aguirre, T. y Benavides, M. Estudio preliminar de la relación entre el concepto de Sí mismo y el rendimiento académico en un grupo de escolares de 4º grado de 2 escuelas públicas del Área Metropolitana de Caracas. Tesis de pregrado. No publicado. Universidad Central de Venezuela.
- Alfonso, J. (2004). Modelo didáctico para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel pre escolar. *Candidus* 3 (11/12) 28-3
- Alliende, F.; Condemarín, M. y Milicic, N. (1987). *Prueba CLP Formas Paralelas. Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Alonso, J. y Román, J. (2005). Practicas Educativas familiares. *Psicothema*. 17 (1) 76-82- Disponible en la World Wide Web: www.psicothema.com. [Consulta realizada en junio 2007].
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1990). Educación y Desarrollo: La Teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En C, Coll; J, Palacios y A, Marchesi. (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. (p 39 – 139). Madrid: Alianza.
- Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE – LLECE)*. Buenos Aires: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación (LLECE): OREALC UNESCO.
- Au, K. (1997). A sociocultural model of reading instruction: The Kamehameha Elementary Education Program. En S, Stahl, y D, Hayes. *Instructional Models in Reading*. (p181-200). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baltes, P.; Reese, H. y Nesselroade, J. (1981). *Métodos de Investigación en Psicología Evolutiva: El Enfoque de Ciclo Vital*. Madrid: Morata.

- Bandres, M; Renau, M.; Jaraquemada, G. y García, M. (1984). *La influencia del entorno educativo en el niño*. Madrid: Kapeluz.
- Barboza, F. (2004). Padres y maestros en la formación de lectores autónomos. En J. Peña y S. Serrano (comp.). *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. (p 38-54). Mérida: CDCHT- ULA
- Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y Desarrollo del Español II*. Caracas: Monte Ávila.
- Bellido, C. y Zambrana, N. (1996). *Manual para el usuario de la Escala EAM-Revisada*. Universidad de Puerto Rico San Juan.
- Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. *Lectura y vida* 10 (3).10-35
- Bogoya, D.; Solsona, M.; Sarmiento, J.; Ortiz, j. y otros (2005). Segundo Estudio Regional comparativo y explicativo (SERCE) Análisis Curricular. UNESCO: Bogotá Disponible en la World Wide Web: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/analisis_curricular_serce.pdf [Consulta realizada en julio 2008].
- Branden, N. (1993). *El respeto hacia uno mismo*. España: Paidós.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Briceño, L. (2004). Efecto de la metacognición y el autoconcepto en la comprensión de la lectura. Tesis de Maestría en Psicología. No publicado. Universidad Simón Bolívar: Caracas. Venezuela.
- Brinkmann, H. (1989). Adaptación, estandarización y elaboración de Normas para el Inventario de Coopersmith. *Revista Chilena de Psicología*. 10 (1). 63-71
- Bruning, R.; Schraw, G.; Norby, M.; Ronnig, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Prentice Hall.
- Camilli, C. (2001). La discusión entre pares en actividad de la lectura. Tesis de Maestría en Psicología. No publicado. Universidad Central de Venezuela: Caracas. Venezuela.
- Cano, A. (1999). *Desarrollo de la inteligencia y construcción de la lecto – escritura en niños pres escolares*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

- Castorina, J. (1999). El debate Piaget-Vigotky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J, Castorina.; E, Ferreiro.; M, Col. y D, Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (p 9-44). Buenos Aires: Paidós.
- Castro, A. (2005). *Analfabetismo emocional*. Buenos Aires: Bonum.
- Cedrato A y Taubenslang, L. (1978). *Desnutrición Infantil*. Buenos Aires: López Librero
- Chard,D.; Stoolmiller, M.; Harn, B.; Wanzenk, J.; Vaugh, S.; Linan-Thompson,S. y Kame'enui, E. (2008). Predicting reading success in a multilevel schoolwide reading model. *Journal of Learning Disabilities* 41 (2). 174-186
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94 (1) 95-20
- Coopersmith,S. (1981). *Self-esteem Inventories*. Palo Alto, C.A: Consulting Psychologists Press.
- Cravioto, J. y Arrieta, R. (1984) Desnutrición y Desarrollo Mental. *Cuadernos de Nutrición* (3).17-34
- Cravioto, J. y Arrieta, R. (1990). Influencia de la estimulación disponible en el hogar y la interacción madre – niño sobre la presencia y duración de la diarrea en el lactante. *Boletín del Hospital Infantil de México* 47 (4) 219 – 225.
- Cravioto, J. (1995). Malnutrición y desarrollo mental. Consecuencias a largo plazo de la alimentación durante la infancia *Resumen del Seminario 36°* Nestlé Nutrición: Suiza.
- Cunsminsky, M. (1991). Crecimiento y Desarrollo del niño marginal, una experiencia interdisciplinaria. En H. Méndez *La Familia y el Niño en Iberoamérica y el Caribe* (p 515 –555) Caracas: FUNDACREDESA.
- D'angelo,O. (2002, Noviembre). Enfoque histórico-cultural, complejidad y desarrollo humano. Una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipatoria [Documento en línea]. Ponencia presentada en la Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Sociales y Humanas. La Habana. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudal>

- <es/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D044.pdf>. [Consulta realizada el 03 de marzo 2009].
- De Tejada, M. (1998). *El Niño desnutrido grave y su entorno psico afectivo*. Caracas: Kinesis.
- De Tejada, M; Meza, I. y González, A. (2000). Perfil Psicológico de un grupo de madres de niños desnutridos. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría* 63(4) 169 – 180.
- De Tejada, M. y Otálora, C. (2006). Estimulación cognitiva del madres del sector popular. *Investigación y Postgrado* 21 (2) 43-68.
- Diccionario de la Real Academia Española (2006). Disponible en la World Wide Web: <http://www.rae.es> [Consulta realizada el 07 de agosto 2008].
- Dixon, L. (1995). Partner reading and writing: Peer Social Dialogue and the Zone Proximal Development. *Journal of Reading Behavior* 27 (1) 45- 63
- Domínguez, L. (2006). *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. México: Editorial Interamericana de Asesorías y servicios S.A
- Echevarria, K. (2007), La lectura empieza por casa. Trabajar con las familias la promoción de la lectura. *Lectura y Vida* 28 (4), 66-68.
- Ehrlich, M; Kurtz-Costes, B y Loridant, C. (1993) Cognitive and Motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*. 25 (4), 365 – 381.
- Enesco, I. y Del Olmo, C. (1992). *El Trabajo en Equipo. Aprendiendo con Iguales*. España: Alambra Longman.
- Estéfano, R.; Guía, S.; Leal, N.; Martín, M.; Rada, N. (2008). Programa de Lectura y Escritura a distancia para los niños de la Universidad Nacional Abierta. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación UPEL 2008. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Fleming, J. y Courtney, B, (1984). The dimensionality of self-esteem: I I: Hierarchical facet model for revised measurement scaled. *Journal of Personality and Social Psychologist*, 46 (2) 404-421.
- Fontina, L. Morris,R y Sevcik, R. (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of learning disabilities* 38 (1). 2-11.

- Foulk, D.; Carroll, P. y Nelson, S. (2001) Addressing Health Literacy: A description of the intersection of functional literacy and health care. *American Journal of Health Studies* 7 (1) 7 – 14
- Fraca, L. (2000). Un Enfoque Integrador para la didáctica de la lengua materna. *Cuadernos CILLAB* (1). 1- 46
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía Integradora en el aula*. Caracas: El Nacional.
- Fraca, L. y De Tejada, M. (2006). Una aproximación a la comprensión de textos narrativos en estudiantes de la primera etapa de la Educación Básica. Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. No publicado.
- Fredericks, A. y Taylors, D. (1991). *Los padres y la lectura. Un programa de trabajo*. Madrid: Visor.
- Fuenmayor, H. (2000). Autoestima y rendimiento escolar en niños que cuidan de sí mismo. Trabajo de Especialización en Medicina de Familia. No publicado. Universidad de Los Andes: Mérida. Venezuela
- Gallegos, A. (1997). La mediación social, consciente, temprana y variada: factor de desarrollo moral *Psicología XXII* (1-2), 31-54
- Gamargo, C. (1997). *Autoestima*. Venezuela: ILAH Editor.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education* 24. 355-392. Disponible en la World Wide Web: <http://rre.aera.net> [Consulta realizada el 26 de octubre 2008].
- Gómez, G. (2008). La prueba internacional PIRLS 2001 y los componentes del proceso de lectura, estudio de factores asociados. *Revista Iberoamericana de Educación* 45 (3) 1-12
- González, E. (2001). Rendimiento académico, autoestima y normalidad psicológica. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. No publicado. Universidad Bicentenario de Aragua. Maracay: Venezuela.
- González, F. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotsky. *Educação & Sociedade* 21 (71).132-147.
- Gotuzo, A. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicología: Teoría e Práctica* 6 (2). 13-26

- Gorostegui, M. y Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias de sexo en una muestra de niños de Educación General Básica. *Psyke* 14 (1) 151-163.
- Gorostegui, M. (2004). Género y autoconcepto. Un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de E.G.B 1992-2003. Tesis de Maestría en Psicología. No Publicado. Universidad de Chile.
- Gupta, M.; Mehrotra, N.; Arora, S.; Meenaksi, S. (1991) Relation of childhood malnutrition to parental education and mother's nutrition related KAP. *Indian Journal Pediatric* 58 269 - 274
- Gutiérrez, A. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de documentación* 8. 91-99. Disponible en la red: <http://redalyc.uaemex.mx> [Consulta realizada en enero 2008].
- Gutiérrez, M. (2004). La lectura como espacio inalienable en la formación de lectores. En J. Peña y S. Serrano (comp.). *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. (p 55-69) Mérida: CDCHT- ULA).
- Grantham, S. (2005). Can the provision of breakfast benefit school performance? *Food and Nutrition Bulletin*, 26 (2) (supplement 2). USA: The United Nations University. S144 -158.
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 77. (15) 77-104.
- Hair, J.; Anderson, R.; Tathan, R.; Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hausller, I. y Milicic, N. 1996. *Confíar en uno mismo: programa de autoestima*. Chile: Dolmen Educación.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Henríquez, G. (1999). Evaluación del Estado Nutricional. En Henríquez.; M, Jiménez y E, Dini. (Comp.). *Nutrición en Pediatría*. G, (p17-62). Caracas: CANIA
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill.

- Herrera, L (2004). Curso de Ampliación Aprendizaje de la lectura y sus dificultades: Implicaciones educativas. Universidad Central de Venezuela.
- Hoffman, L; Paris, S y Hall, E. (1995). *Psicología del Desarrollo*. España: Prentice Hall.
- Instituto Nacional de Estadística (2008). Estadísticas sociales. Educación. Disponible en la red: <http://www.ocei.gov.ve/condiciones/educacion.asp> [Consulta realizada en octubre 2008].
- Instituto Nacional de Estadística (2008). Proyecciones de población. Disponible en la red: <http://www.ine.gob.ve> [Consulta realizada en octubre 2008].
- Instituto Nacional de Estadística (2008). Gerencias Estadales de Estadísticas con Información estatal, municipal y parroquial. Disponible en la red: <http://www.ine.gob.ve> [Consulta realizada en agosto 2008].
- Instituto Nacional de Nutrición (2008). Anuario del Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional (SISVAN) Año 2007. Disponible en la red: <http://www.inn.gob.ve> [Consulta realizada en agosto 2008].
- Kefalides, P. (1999) Illiteracy: the silent barrier to health care. *Annals of Internal Medicine*, 130 (4) 333 – 336.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). Investigación del comportamiento humano. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México: Mc Graw Hill
- Klingler, C. y Vadillo, G. (1999). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw Hill.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos Psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. España: Paidós.
- Landaeta, M.; Fossi, M.; Cipriani, M.; del Busto, K.; García, K.; Escalona, J.; Méndez, H. (2003). El hambre y la salud integral. *Anales Venezolanos de Nutrición* 16 (2). Caracas. Disponible en la World Wide Web: www.scielo.org.ve [Consulta: 2005 Abril 14].
- La Rosa, J. (1991). Evaluación de la autoestima: una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 23 (1). 15-33.
- Laureau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*. 60 (2) 73-85.

- León, Ch. (1995). *Secuencias del Desarrollo Infantil*. Caracas: UCAB.
- León, Ch. (2007). *Secuencias del desarrollo infantil Integral*. Caracas: UCAB.
- LeVine, R.; LeVine, S.; Richman, A.; Tapia, M. y Sunderland, C. (1994). Schooling and Survival: The Impact of maternal education on health and reproduction in the third World. En A, Kleinman y N, Ware *Health and Social Change in International Perspective*. Boston: Harvard University Press.
- Lidz, C. (1991). *Manual y escala para evaluar la experiencia de aprendizaje mediado*. New Cork: Guildford Press
- López, M. y Landaeta, M. (1991). *Manual de Crecimiento y Desarrollo*. Caracas: Sociedad Venezolana de Puericultura y Pediatría.
- Lottenberg, S; Glezer, A. y Turrati, L. (2007). Metabolic syndrome: identifying the risk factors, *Jornal de Pediatria* 83 (5) (Suppl), S204-208.
- Luria, A. (1975). *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Mahan, K. y Escote-Stump, S. (2002). *Nutrición y Dietoterapia de Krause*. México: McGraw Hill – Interamericana
- Marjoribanks, K. (2005). Family Environments and children's outcomes. *Educational Psychology*. 25 (6) December. 647-657.
- Márquez, M.; Sutil, R.; Rivas., C; Rincón., M; Torres, M.; Yépez, R. y Portillo. (2001). Influencia del desayuno sobre la función cognoscitiva de escolares de una zona urbana de Valencia – Venezuela. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*. 51 (1). 57 – 63.
- Martí, E. (1991). *Psicología Evolutiva*. España: Anthropos.
- Martín, C.; Díaz, J.; Motilla, T. y Martínez, P. (2000). *Nutrición y Dietética*. Madrid: Ediciones D.A.E
- Martínez, R. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: La Muralla.
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.

- Maslow, A. (1989). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Argentina: Kairos.
- Maulen, I. y Gutiérrez, P. (2000). Estado del hierro y desarrollo psicomotriz y conductual en niños. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. 57 (12). 707-713.
- McNeal, R. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioural outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio Economics* 30. 171-179.
- Mejías, T. (1998). El proceso de comprensión de la lectura. Trabajo de ascenso. No publicado. Universidad de Carabobo: Valencia. Venezuela
- Mejías, A. (2002). *Estrategias metafonológicas como medio para desarrollar el aprendizaje de la lectura y la escritura en las etapas iniciales*. Trabajo de Maestría. en Educación. No publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Caracas. Venezuela.
- Méndez, H. (1992). *Método Graffar. Manual de procedimientos para encuestadores*. Caracas: FUNDACREDESA.
- Méndez, H. y Méndez, C. (1994). *Sociedad y Estratificación. Método Graffar Méndez Castellano*. Caracas: FUNDACREDESA.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1997). *Programa de Lengua y Literatura. Primera Etapa de Educación Básica*. Caracas. Autor.
- Miranda y Andrade, (2000). Influencia de las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el currículo del hogar sobre la autoestima de los alumnos de II medio comuna de Santiago-Chile. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías* 10 Agosto. Disponible en la red: <http://www.contexto-educativo.com.ar/2000/8/nota-02>. [Consulta realizada en mayo 2007].
- Moll, L. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*. 51-52, 247 -254.
- Monckeberg, F. (1988). *Desnutrición Infantil*. Santiago de Chile: Monckberg Editor.
- Montenegro, I. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de competencias*. Bogota: Magisterio.

- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijos o hijas: Un estudio etnográfico. *Contextos educativos* 4(2001). 177-196
- Morles, A. (1994). *La Comprensión de la Lectura del estudiante venezolano en la Educación Básica*. Caracas: FEDEUPEL
- Mullis, I.; Kennedy, A.; Martin, M.; y Sainsbury, M. (2006). PIRLS 2006. *Marcos Teóricos y especificaciones de evaluación*. Ámsterdam: IEA
- Nelsen, J. y Lott, L. (1999). *Disciplina con amor en el aula*. Bogota: Planeta
- NICHD (2004). Multiple pathways to early academic achievement. *Harvard Educational Review* 74 (1). Spring 2004. 1-28
- Odremán, N. (2001). La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio. *Candidus* 17. 1-3 Disponible en la red: http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca [Consulta realizada en diciembre 2006].
- Orozco, E. (2004). Guía para lectoescritura de primer grado. En <http://www.lectoescritura-cett.org/publicaciones/pedago/GU%CDA%20PARA%20PRIMER%20GRADO.pdf> [Consulta: 2005 Abril 14].
- Otálora, C. (2001). Características de la mediación en madres con de diferente nivel de escolaridad. *Akademus* (3) 1. 71-88
- Padrón, L. (1992). Autoestima y comprensión de lectura en niños de tercer grado. Tesis de Maestría en Psicología. No publicado. Universidad Central de Venezuela; Caracas. Venezuela.
- Palacios, J. (2000). Desarrollo del Yo. En F. López; I. Etxebarria; M. Fuentes M. Otiz (Coord) *Desarrollo Afectivo social*. (p 231-245). Madrid: Ariel.
- Paredes, G. y Sassoon, Y. La lectura, la escritura y la autoestima (2005). *Correo del Maestro* 14 noviembre. Disponible en la World Wide Web: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2005/noviembre/anteaula114htm>. [Consulta realizada en mayo 2007].
- Pequeña, J. y Ecurra L. (2006). Efectos de un Programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas de aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología* 9 (1). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 9-22

- Perales, C; Heresi, E; Pizarro, F y Colombo, M. (1996). Estudio de funciones cognitivas en escolares de nivel intelectual normal con antecedentes de desnutrición grave y precoz. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición* 46 (4) 282 – 286.
- Piers, E. y Harris, D. (1969). *Piers-Harris children's selfconcepts scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- PISA/OECD. (2003). Evaluación PISA 2003. Disponible en la red: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html. [Consulta realizada en Abril 2006].
- PISA, 2005. Programa PISA. Pruebas de Comprensión Lectora. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Disponible en la red: <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000cuadlectura3.pdf>. [Consulta realizada en abril 2006].
- Pope, A.; McHale, S. y Craighead, W. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Nueva York: Pergamon Press.
- Pujol, L. y Vivas, E. (1997). Prevalencia de desempeño en lectura en escolares venezolanos: dificultades según tipo de texto. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. 18 (1). 17-26
- Ramírez, P. Duarte, J. y Muñoz, R. (2005) Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5° básico de una escuela de alto riesgo. Chile. *Anales de Psicología* 21 (1) junio. 102-115. Disponible en la red: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1214641> [Consulta realizada en mayo 2007].
- Ratner, C. (2004). Child Psychology: Vygotsky's Conception of Psychological Development. En R. Rieber y D. Robinson (Eds) *The Essential Vygotsky*. (pp. 401-413). NY: Klumer/Plenun
- Ríos, P. (1997). La Mediación del aprendizaje. *Cuadernos UCAB* (1). Caracas: UCAB. 34 – 40.
- Ríos, P. (2004). *La Aventura de Aprender*. Caracas: Cognitus.
- Ríos, P. y De Tejada, M. (2004). El Enfoque Sociocultural. En M. De Tejada.; P. Ríos. y A. Silva. (coord.). *Teorías vigentes sobre el desarrollo humano*. (p 70-105). Caracas: FEDUPEL 69-105

- Rodrigo, M. y Acuña, M. (2001). El escenario y el curriculum educativo familiar. En M. Rodrigo y J. Palacios (p 261-275). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, N. (1985). Formación de hábitos de lectura en niños en edad escolar. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 6 (2). 12-18.
- Rodríguez, N. (2005). La Medición de las competencias con fines de selección. *Psicología XXIV (1)*, 49-65
- Rojas, F. (1997). La comprensión de la lectura en el entorno cultural de la familia desde la perspectiva de Vygotski. *Lev Vygostky: sus aportes para el siglo XXI*, 91-98. Caracas: UCAB.
- Romero, O. (2005). Competencias para el crecimiento psicológico. *ICONE EDUCACAO* 11(2) 1-5
- Rosemberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Ruiz, C. (1989). Evaluación del autoconcepto en estudiantes de Educación Básica. *Paradigma*. (X), 2, 201-216.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Venezuela: Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia.
- Sabino, C. (2000). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.
- Salkind, N. (1998). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Santamaría, C. (2001). *Historia de la Psicología*. España: Ariel
- Sarmiento, D. (2002). Promoción de la lectura, una propuesta para fomentar el hábito lector desde la educación inicial. Tesis de Especialización en Lectura y Escritura. Trabajo No publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Caracas
- Schwartz, S. (1984). *Measuring reading competente*. New York: Plenum Press.

- Selle, M. y Feldman, N. (1971). La imagen de sí mismo en el niño con dificultades de aprendizaje y su proyección en el medio escolar. *Revista Niños*. 14 -15.143 -166.
- Sénéchal, M. y Le Fevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five- Year Longitudinal Study. *Child Development*. 73, 445-460
- Serrano, S. y Cadenas, I. (2004). Desarrollo de competencias en el área de la lengua escrita en alumnos de 7º grado de Educación Básica. En J. Peña y S. Serrano. *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. (p158-178). Mérida: ULA
- Siegel, S. (1979). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- SINEA. (1998). *Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje. Informe para el Docente. 3º grado*. Ministerio de Educación. Autor.
- Smitter, Y (1998). *La Educación no formal: una perspectiva general*. Trabajo de Ascenso. No Publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: Venezuela.
- Solé, I. (2001). ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí gracias! En M, Bofarrull, y otros *Comprensión de la lectura. El uso de la lengua como procedimiento*, (p 69-78). España: Laboratorio Educativo.
- Taras, H. (2005). Nutrition and student performance at school. *Journal of School Health* 75 (6). 199-213
- Tolchinsky, L. (2008) Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46. 37-54.
- UNDP (1990). Human Development Report. Concept and Measurement of Human Development. New York: Oxford University Press.
- UNESCO (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Jomtien-Tailandia www.unesco.org [Consulta realizada 2002 Agosto 04].
- UNESCO (1997). Cuidado y desarrollo de la primera infancia. Ocho es demasiado tarde. En www.unesco.org [Consulta: 2005 Abril 14].
- UNESCO (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Oficina

Regional de Educación para América Latina y el Caribe: Chile. Disponible en la red: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf> [Consulta realizada en julio 2008].

UNICEF (1998). Estado Mundial de la Infancia 1998. En www.unicef.org. [Consulta: 2002 Noviembre 22].

UNICEF (2001) Estado Mundial de la Infancia 2001. Disponible en la red: www.unicef.org/spanish [Consulta realizada en junio 2002].

Vallejo, A., García, B y Pérez, M. (1999). Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas. *Revista de Educación / Nueva Época* (9) <http://Educación.jalisco.gob.mx> [consultado junio 15 de 2003].

Vega, L. e Iñárritu, M. (2000). Importancia del desayuno en la nutrición y el rendimiento del niño escolar. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. 57 (12). Diciembre. pp 714-721. Disponible en la World Wide Web: <http://www.fondonestlenutricion.org.mx> [Consulta realizada en agosto 2008].

Velázquez, E. y Gutiérrez, A.(2006). *Crecimiento y Desarrollo Humano en Venezuela: una evaluación de su posible doble causalidad*. Venezuela: Consejo de Economía Nacional.

Venezky, R. (1984). *The history of reading research*. En P, Pearson (Ed.). *Handbook of reading*. (p 3-37). New York: Longman.

Vera, J.; Domínguez, S.; Peña, M. y Montiel, M. (2000). Evaluación de los efectos de un programa de desayunos escolares en atención y memoria. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*. 59 (1). 35 - 41

Verduzco, M. Gómez, E. y Duran, C. (2004). Influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños en edad escolar. *Salud Mental* 27 (4).18-25. Disponible en la World Wide Web: <http://www.redalyc.uaemex.mx> [Consulta realizada en mayo 2007].

Vigotsky, L. (1929/1994). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-32.

Vigotsky, L. (1931/1996). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (1934/1995). *Pensamiento y Lenguaje*. España: Paidós.

- Vigotsky, L. (1973). Aprendizaje y desarrollo Intelectual en la edad escolar. En A, Luria.; A. Leontiev; Vigotsky, L. y otros. *Psicología y Pedagogía*. (p. 23-39). Madrid: Akal.
- Villa, S. y Auzmendi, E. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Villarroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psyche Revista de la Escuela de Psicología 10 (1)*. 3 -18
- Weigel, D. y Martín, S. (2005). Ecological influences of the home and the child care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Qualerty 40 (2)*. 204-233
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. México: Prentice – Hall

ANEXO 1

AUTORIZACION

Yo _____, Cédula de Identidad N° _____, autorizo a mi representado a participar en un conjunto de Evaluaciones (Lectura, Nutrición, Autoestima) vinculadas con el Rendimiento Escolar y las cuales, serán realizadas por una Psicóloga Investigadora de la Universidad Central de Venezuela.

Nombre del padre, madre o representante _____

Firma

ANEXO 2

Características de los padres participantes

Cuadro 2

Frecuencia de participantes según parentesco

| Parentesco | Frecuencia | % |
|--------------------------------------|------------|------|
| Madre | 248 | 82.4 |
| Padre | 30 | 10 |
| Otros (cuidadores, tíos, abuelos/as) | 23 | 7.6 |

El cuadro 2 informa que 248 madres, 30 padres y 23 cuidadores/abuelas/tías participaron en el llenado del instrumento Ecohogar.

Cuadro 3

Nivel de escolaridad de los padres participantes

| Nivel de Escolaridad | Frecuencia | % |
|-------------------------|------------|------|
| Universitaria | 25 | 8.8 |
| Bachiller | 111 | 39.1 |
| Bachillerato Incompleto | 35 | 12.3 |
| Primaria Completa | 113 | 39.8 |

El Nivel de Escolaridad de los participantes se muestra en la Cuadro 3. En ella se refleja que el 8,8% de éstos tienen educación universitaria, 39.1% son bachilleres, 12,3% reportaron no haber concluido el bachillerato y 39,8% alcanzaron un nivel de escolaridad hasta primaria completa.

La ocupación u oficio de los participantes se refleja en el Cuadro 4

Cuadro 4

Característica de los participantes en la prueba definitiva, según ocupación

| Ocupación de los Entrevistados | Frecuencia | % |
|--------------------------------|------------|------|
| Del hogar | 117 | 38.9 |
| Trabajador formal | 106 | 35.2 |
| Trabajador Informal | 64 | 21.3 |
| Estudiante | 14 | 4.7 |

El cuadro 4 muestra que un 38.9% de los participantes se dedican a labores del hogar; 35.2% se encuentran insertados en el mercado laboral formal; 21.3% declararon trabajar en la economía informal y 4.7% ser estudiantes.

ANEXO 3

Cuadro 6

Cuadro resumen de instrumentos y materiales utilizados en recolección de datos

| Tipo de Variable | | Instrumento | Técnica de recolección | Indicador | Informante | Materiales |
|----------------------|--------------------|--|--|--------------------------------|------------|--|
| Dependiente | | Prueba para la Evaluación de Competencia para la Lectura | Auto Administración de la Prueba. | Puntaje obtenido en la Prueba | Niño. | Lápices, sacapuntas, goma. Cuento. Prueba de Habilidades en Competencia para la Lectura. |
| Independiente | | Escala para la Evaluación de la Autoestima | Administración de la Escala por parte del evaluador y/o Auxiliares de Investigación. | Puntaje obtenido en la Escala. | Niño. | Lápices Escala. |
| Dimensión | Afectiva | Escala para la Evaluación de la Estimulación Cognitiva en el Hogar | Auto administración de la Escala. | Puntaje obtenido en la Escala. | Padre | Lápices Escala |
| | Cognitiva | Evaluación antropométrica nutricional. | Mediciones Antropométricas. | Nivel de Estado Nutricional. | Niño. | Tallímetro Balanza Marca Detecto Cinta Métrica. |
| | Nutricional | | | | | |

ANEXO 4

Factores socioculturales y competencia para la lectura. Criterios aplicados para la construcción de los instrumentos utilizados en la investigación.

Los criterios aplicados para la construcción de los instrumentos utilizados en ésta investigación, fueron:

- Determinar el propósito del Instrumento (ello incluye la revisión del marco teórico referencial y los objetivos de la Investigación).
- Decidir el tipo de instrumento.
 - Conceptualizar el constructo.
 - Operacionalizar el constructo.
- Integrar el Instrumento (este paso implica generar las diferentes versiones del instrumento a ser sometidas a criterios de validación por Juicio de Expertos, antes de llegar a la siguiente fase. Con este proceso se pretende evaluar la bondad de los ítemes del instrumento en términos de: relevancia o congruencia de los reactivos con el universo de contenido, claridad en la redacción de los ítemes, tendenciosidad o sesgo en la formulación de los ítemes).
- Realizar la prueba piloto
- Realizar el estudio técnico: estimación de la confiabilidad de medida, estudio de la validez del instrumento y estandarización.

En relación con el estudio técnico, se considera necesario destacar los aspectos relacionadas con el método escogido para la determinación de la confiabilidad y de la validez, así como para la estandarización.

Confiabilidad

Para estimar la confiabilidad de los Instrumentos elaborados, se decidió adoptar como criterio la Confiabilidad de consistencia interna.

Este tipo de confiabilidad permite determinar en qué grados los ítemes del instrumento que conforman la prueba, se encuentran correlacionados entre sí. Se obtuvo a través del procedimiento Alpha de Cronbach; se empleó para su cálculo el Programa para Análisis Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS (Versión 7.5).

La magnitud del coeficiente obtenido se evaluó a través de la siguiente escala (Ruiz, 2002):

Interpretación del coeficiente de confiabilidad

| Rangos | Magnitud |
|---------------|-----------------|
| .81 a 1.00 | Muy Alta |
| .61 a .80 | Alta |
| .41 a .60 | Moderada |
| .21 a .40 | Baja |
| .01 a .20 | Muy Baja |

El autor plantea que un coeficiente de confiabilidad se considera aceptable cuando está por lo menos en el límite superior de la categoría “Muy Alta”, aunque estima además, que esto varía y depende del tipo de instrumento, propósito y tipo de confiabilidad del cual se trate.

En el caso que nos ocupa, se consideraron como aceptables coeficientes de confiabilidad ubicados en la categoría “Alta” “Muy Alta”.

Validez

Para determinar la validez de los instrumentos construidos, se adoptó como criterio la Validez de constructo. Con esta finalidad los instrumentos elaborados fueron sometidos a un proceso de análisis de su estructura factorial por el Método de componentes principales.

El análisis factorial fue seleccionado como técnica con la finalidad de determinar la estructura subyacente en la matriz de datos, en término de factores relevantes y cargas factoriales contenidas en la misma (Ruiz, 2002), para de esta manera determinar su validez de constructo.

Por otro lado, el análisis de componentes principales como método escogido para el análisis factorial, se consideró para determinar “...el número mínimo de factores necesarios para justificar la porción máxima de la varianza representada en la serie de variables original...” (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999; p.91).

Para el cálculo del número de factores extraídos se utilizó como criterio el porcentaje de la varianza. Este criterio es una aproximación que se basa en obtener un porcentaje acumulado especificado de la varianza total extraída. “El propósito es asegurar una significación práctica de los factores, asegurando

que explican por lo menos una cantidad específica de la varianza” (Hair y otros, 1999. p93).

Como en las Ciencias Sociales el procedimiento de análisis factorial puede ser detenido al tener una representación del 60 % de la varianza total, se aplicó este criterio (Hair y otros, 1999).

También se consideró el criterio de raíz latente. Según este criterio cualquier factor individual debería justificar la varianza de por lo menos una única variable. Se considera que cada variable contribuye con un valor de 1 para el autovalor total; por lo tanto sólo se consideran los factores que tienen raíces latentes o autovalores mayores que 1; los menores a 1 se consideran que no son significativas.

Finalmente, para identificar las variables dentro de cada factor, se utilizó el criterio de cargas factoriales. Las cargas factoriales son las correlaciones entre cada variable y el factor. Para este análisis se consideraron cargas factoriales +/- .30, las cuales se consideran en un nivel mínimo de aceptación (Hair y otros, 1999).

Estandarización

Igualmente, para el conjunto de instrumentos elaborados, se generaron las normas de estandarización. Este proceso implica establecer los criterios mínimos para la aplicación de los instrumentos e intentar a través de ellos, controlar (de la mejor manera posible) las fuentes de errores que potencialmente podrían contaminar los resultados, en el momento de aplicación de los mismos.

Es así como se generaron las instrucciones para la aplicación de cada una de los instrumentos diseñados, incluyendo en ellos:

- Normas para la aplicación generalizada de los instrumentos.
- Reglas específicas para la administración y calificación de los ítemes.
- Control perceptivo (control de contenido) de cada instrumento elaborado, con la finalidad de comprobar que a cada sujeto evaluado le fueran presentados los mismos reactivos (Ruiz, 2002).

ANEXO 5

Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos en escolares de la I Etapa de Educación Básica Pilotaje 1° Grado

En el pilotaje de la prueba para este nivel de escolaridad, participaron 71 escolares de dos escuelas públicas caraqueñas (una de dependencia administrativa pública y otra privada). 29 de los participantes fueron niñas y 42 niños, con una edad promedio de 6.8 años.

La evaluación de esta prueba piloto permitió determinar su Confiabilidad de Consistencia Interna; la misma fue de α .74 (Alfa de cronbach). El puntaje promedio obtenido en la ejecución de las actividades fue de 11.56; los puntajes mínimo y máximo registrados fueron 3.5 y 15.5 respectivamente.

Por otro lado, el pilotaje también permitió escuchar a los niños participantes así como observar su comportamiento durante la ejecución de la prueba. De esta manera se encontró que los participantes mantuvieron el interés y atención durante la ejecución de la misma, apreciaron la lectura y la actividad como divertida, la longitud de la actividad (lectura y cuestionario) la concibieron como intermedia (ni muy larga ni muy corta).

Finalmente, se pudo determinar que el tiempo de ejecución registrado durante la realización de la prueba, se ajusta a lo sugerido por el Banco del Libro en relación con los períodos de atención de acuerdo a la edad (Banco del libro, 2001). Los mismos se muestran a continuación:

- Tiempo empleado para la lectura: 15’.
- Tiempo empleado para las actividades: 20’ – 25’
- Tiempo total de ejecución de la prueba: 40’ – 45’.

Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos en escolares de la I Etapa de Educación Básica Pilotaje 2° Grado

La versión definitiva fue sometida a un proceso de pilotaje. En el mismo participaron 78 escolares de dos escuelas públicas caraqueñas (una de dependencia administrativa pública y otra privada). 33 de los participantes fueron niñas y 45 niños, con una edad promedio de 7.7 años.

La evaluación de esta prueba piloto permitió determinar su Confiabilidad de Consistencia Interna; la misma fue de α .83 (Alfa de cronbach). El puntaje promedio obtenido en la ejecución de las actividades fue de 11.41; el puntaje mínimo y máximo registrado de 1 y 16 respectivamente.

Una vez concluida la versión definitiva, se consideró que la prueba estaba adecuada a los objetivos de esta investigación y se procedió a su aplicación en la muestra definitiva.

Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos en escolares de la I Etapa de Educación Básica Pilotaje 3° Grado

Pilotaje

La versión definitiva fue sometida a un proceso de pilotaje. En el mismo participaron 78 escolares de dos escuelas públicas caraqueñas (una de dependencia administrativa pública y otra privada). 37 de los participantes fueron niñas y 41 niños, con una edad promedio de 8.6 años.

La evaluación de esta prueba piloto permitió determinar el Índice de confiabilidad de consistencia interna; el mismo fue de α .76 (Alfa de cronbach). El puntaje promedio obtenido en la ejecución de las actividades fue de 10.59; el puntaje mínimo y máximo registrado de 3.50 y 15.5 respectivamente.

Una vez concluida la última versión, se consideró que la prueba estaba adecuada a los objetivos de esta investigación y se procedió a su aplicación en la muestra definitiva.

ANEXO 6



CUENTO 1º GRADO

A las 7 de la mañana sonó el timbre de ingreso a la escuela. Todos los niños estaban muy agitados; era un día muy especial pues harían una visita a la granja escolar.

La maestra les preguntó por dónde querían comenzar sus actividades, a lo que todos los niños gritaron: a la granja...a la granja...vamos directo a la granja!.

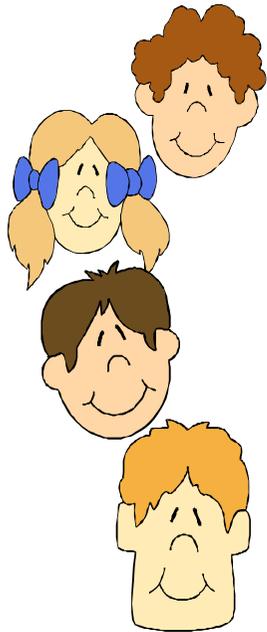
De repente se escuchó un llanto fuerte, era María quien lloraba. Todos le preguntaron ¿Por qué lloras niña? ¿Qué te sucede? – le interrogó la maestra Carmen.

María respondió que no quería ir a la granja porque se ponía triste por una flor que le hablaba y la contaba sus sufrimientos cuando pasaba frente a ella. Todos quisieron ir a verla.

Se dirigieron a la granja de flores. Las azucenas, claveles y rosas que habían sembrado antes de las vacaciones ya no estaban; en su lugar había flores silvestres.



De pronto se oyó a la flor hablar, les dijo: ¿Por qué no riegan mi suelo, ni me visitan como a otras granjas? Las flores también necesitamos ser atendidas como las otras plantas. Igualmente podemos serles útiles para alegrar su salón de clases



A medida que los niños y la maestra escuchaban a la florecita hablar sus caras se iban transformando. La voz triste de la flor llegó a sus corazones. Estuvieron muy atentos oyendo sus necesidades y como al comienzo de esta historia, María y Carlitos lloraron.

A partir de ese momento la granja de flores, recibe la atención de todos los niños, igual que las otras granjas.





CUENTO 2º GRADO

A las 7 de la mañana sonó el timbre de ingreso a la escuela. Todos los niños estaban, como siempre uniformados y muy agitados. Era un día muy especial pues harían una visita a la granja escolar. La maestra, los guiaba.

A ver niños ¿Por dónde quieren comenzar sus actividades hoy? – les preguntó mientras inquietos no terminaban de formarse para ingresar al aula de clases.

¡A la granja...a la granja...vamos directo a la granja!, gritaron todos en coro.

¡Huaaa! – se escuchó de repente – era el llanto de María.

¿Por qué lloras niña? Le preguntaron todos. ¿Qué te sucede? – le interrogó la maestra Carmen.

No quiero ir a la granja – afirmó.

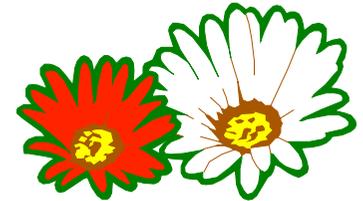
Pero ¿Por qué si siempre ha sido una de tus actividades preferidas? le dijeron todos.



Ir allí me pone triste, hay una flor que me habla y me cuenta sus sufrimientos cuando paso frente a ella.

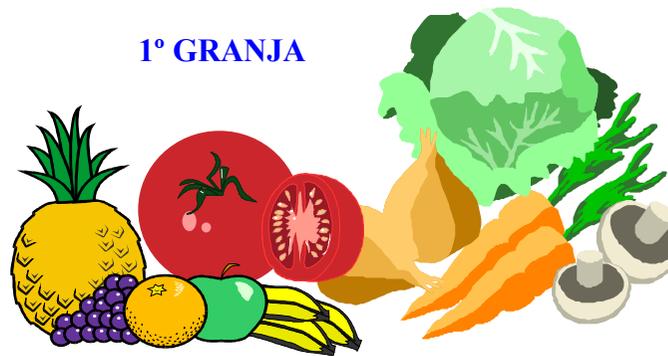
Vamos a verla... vamos a verla, sí ¡visitémosla! – gritaron todos.

La granja era un espacio reducido, dentro de la escuela, el cual era trabajado por los alumnos durante el año escolar. Tres granjas se habían cultivado. La maestra Carmen había sometido a elección qué árboles sembrar.



Todos enseguida apuntaron al cultivo de hortalizas, legumbres y frutas; algunos pensaron en cultivar plantas medicinales y pocos se decidieron por las flores. Al llegar se detuvieron en la primera granja.

1° GRANJA



hortalizas, legumbres y frutas

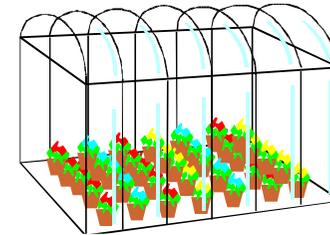
- ¡Aja!, ya llegamos – dijo la maestra - ¿Quiénes de ustedes me pueden decir cuáles son hortalizas, legumbres o frutas?

Enseguida Piña, Espinaca y Caraota – así llamaban a estos niños cariñosamente por sus travesuras – respondieron la pregunta. Esa granja había sido bien cuidada durante las vacaciones escolares, y por lo tanto, no se sorprendieron de verla tan hermosa.

Al terminar se dirigieron a la granja vecina: era la medicinal. La maestra Carmen se sintió muy alegre al llegar ahí.

2º GRANJA

**Plantas
medicinales**



¿Maestra, por qué tienes los ojos tan brillantes y te pusiste tan contenta al llegar aquí? – le preguntaron.

Muy alegre y satisfecha por los logros que he visto en este lugar y por el gran esfuerzo que ustedes han hecho para mantenerlo como está – les dijo.

¡Qué bueno maestra, nosotros también estamos muy contentos de estar aquí compartiendo con tanto entusiasmo! – respondieron los niños.

Todos observaron los colores de las plantas, aspiraron sus olores y la maestra explicó la utilidad de cada una de ellas.

¡Apúrense, apúrense! – gritaron de repente las niñas Julieta y Cecilia.

¿Qué les pasa, por qué tanta prisa? – le preguntaron a coro.

Es que falta poco para que suene el timbre de recreo y todavía falta visitar la granja de flores.



La granja de flores había sido ubicada en el lugar más alejado de la escuela. Sus flores se mostraban estropeadas. Las azucenas, claveles y rosas que habían sembrado antes de las vacaciones ya no estaban; en su lugar había florecitas silvestres.



¡Hey, hey...aquí!!! – oyeron todos de repente -. Era una flor salvaje que se dirigía a los niños. ¿Por qué no riegan nuestro suelo?, ¿por qué no me visitan con más frecuencia como lo hacen con las otras granjas? – preguntó. Nosotros también necesitamos ser atendidas y queridas como las otras plantas – siguió.

“Fíjense en mí - ¡Sí ! Así como me ven también puedo serles útil con mis colores y olores para alegrar su salón de clases.

A medida que escuchaban a la flor silvestre hablar, las caras se iban transformando. La voz suplicante y conmovedora de la flor llegó hasta los corazones de los niños.

Todos estuvieron atentos oyendo sus necesidades y como al comienzo de esta historia, María y yo – Carlitos lloramos.

A partir de ese momento la granja de flores, recibe la atención de todos los niños tan igual como las otras granjas.







CUENTO 3° GRADO

A las 7 de la mañana sonó el timbre de ingreso a la escuela. Todos los niños estaban, como siempre uniformados y muy agitados. Era un día muy especial pues harían una visita a la granja escolar. La maestra, los guiaba.

A ver niños ¿Por dónde quieren comenzar sus actividades hoy? – les preguntó mientras inquietos no terminaban de formarse para ingresar al aula de clases.

¡A la granja...a la granja...vamos directo a la granja!, gritaron todos en coro.

¡Huaaa! – se escuchó de repente – era el llanto de María.

¿Por qué lloras niña? Le preguntaron todos. ¿Qué te sucede? – le interrogó la maestra Carmen.

No quiero ir a la granja – afirmó.

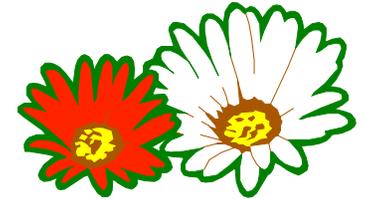
Pero ¿Por qué si siempre ha sido una de tus actividades preferidas? le dijeron todos.

Ir allí me pone triste, hay una flor que me habla y me cuenta sus sufrimientos cuando paso frente a ella.

Vamos a verla...vamos a verla, sí ¡visitémosla! – gritaron todos.



La granja era un espacio reducido, dentro de la escuela, el cual era trabajado por los alumnos durante el año escolar. Tres granjas se habían cultivado. La maestra Carmen había sometido a elección qué árboles sembrar. Todos enseguida apuntaron al cultivo de hortalizas, legumbres y frutas; algunos pensaron en cultivar plantas medicinales y pocos se decidieron por las flores. Al llegar se detuvieron en la primera granja.



1° GRANJA

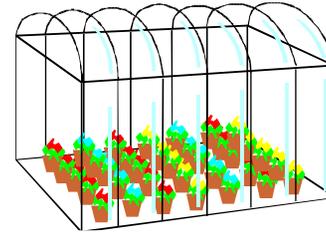
hortalizas, legumbres y frutas

- ¡Aja!, ya llegamos – dijo la maestra - ¿Quiénes de ustedes me pueden decir cuáles son hortalizas, legumbres o frutas?

Enseguida Piña, Espinaca y Carota – así llamaban a estos niños cariñosamente por sus travesuras – respondieron la pregunta. Esa granja había sido bien cuidada durante las vacaciones escolares, y por lo tanto, no se sorprendieron de verla tan hermosa.

Al terminar todos los niños, menos Piña, Espinaca y Caraota quienes se distrajeron comiendo las frutas que habían sembrado, se dirigieron a la granja vecina: era la medicinal. La maestra Carmen se sintió muy alegre al llegar ahí.

2º GRANJA
**Plantas
medicinales**



¿Maestra, por qué tienes los ojos tan brillantes y te pusiste tan contenta al llegar aquí? – le preguntaron.

Muy alegre y satisfecha por los logros que he visto en este lugar y por el gran esfuerzo que ustedes han hecho para mantenerlo como está – les dijo.

¡Qué bueno maestra, nosotros también estamos muy contentos de estar aquí compartiendo con tanto entusiasmo! – respondieron los niños.

Todos observaron los colores de las plantas, aspiraron sus olores y la maestra explicó la utilidad de cada una de ellas.

¡Apúrense, apúrense! – gritaron de repente las niñas Julieta y Cecilia.

¿Qué les pasa, por qué tanta prisa? – le preguntaron a coro.



Es que falta poco para que suene el timbre de recreo y todavía falta visitar la granja de flores.



La granja de flores había sido ubicada en el lugar más alejado de la escuela. Sus flores se mostraban estropeadas. Las azucenas, claveles y rosas que habían sembrado antes de las vacaciones ya no estaban; en su lugar había florecitas silvestres.

¡Hey, hey...aquí!!! – oyeron todos de repente -. Era una flor salvaje que se dirigía a los niños. ¿Por qué no riegan nuestro suelo?, ¿por qué no me visitan con más frecuencia como lo hacen con las otras granjas? – preguntó. Nosotros también necesitamos ser atendidas y queridas como las otras plantas – siguió.

“Fíjense en mí - ¡Sí ! Así como me ven también puedo serles útil con mis colores y olores para alegrar su salón de clases.

Cuando escuchaban a la flor silvestre hablar, llegaron Piña, Espinaca y Caraota para unirse al grupo Todos atentos continuaron oyendo a la flor, mientras lo hacían las caras se iban transformando. La voz suplicante y conmovedora de la flor llegó hasta los corazones de los niños.

Todos estuvieron dispuestos a atender las necesidades de la flor y como al comienzo de esta historia, María y yo – Carlitos lloramos.

A partir de ese momento la granja de flores, recibe la atención de todos los niños tan igual como las otras granjas.



ANEXO 6
PRUEBA 1º GRADO

Escribe tu nombre y apellido: _____

Escribe el nombre de tu escuela: _____

Escribe el grado que estudias: _____

¿Cuántos años tienes? _____



I. Encierra en un círculo los nombres de los personajes que aparecen en el cuento:

María

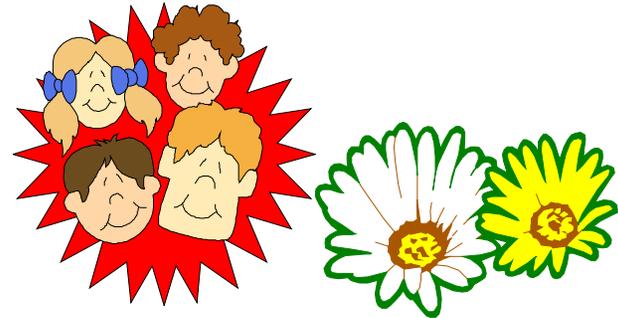
Julieta

Carmen

Carlitos

Luis

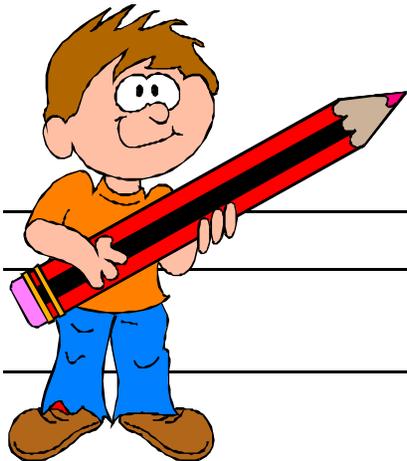
Flor silvestre



II. Lee nuevamente el cuento y contesta:

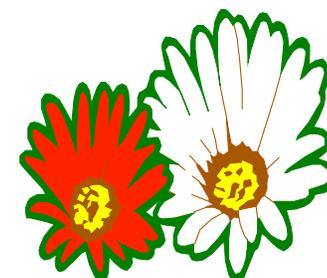
¿Qué dijo María después de sonar el timbre.?

Escríbelo en el siguiente espacio:



III. ¿Por qué se quejaba con los niños la flor silvestre?

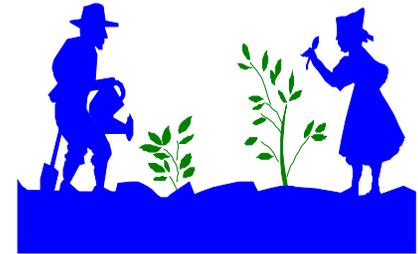
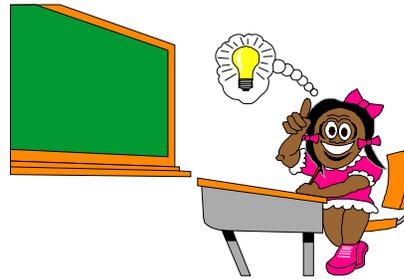
La flor silvestre se quejaba porque_____



IV. Escribe una V si la oración es verdadera o una F si es falsa:

| | V | F |
|---|---|---|
| 1. El timbre sonó a las 8 de la mañana. | | |
| 2. La maestra se llamaba Carmen. | | |
| 3. María corrió de repente. | | |
| 4. Todos los niños fueron a la granja floral. | | |

V. Mira las imágenes que se presentan a continuación y responde ¿en cuál de ellas se desarrollaron los hechos? Enciérrala en un círculo:



VI. Contesta a continuación las siguientes preguntas:

a. ¿Por qué lloraba María_____

b. ¿A qué lugar se dirigieron los niños? _____

c. ¿Qué pasó al final de cuento? _____

VII. Haz un dibujo sobre lo ocurrido en el cuento. Dibuja aquí:

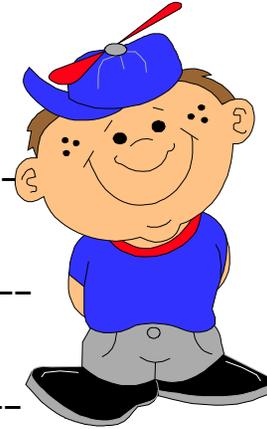


VIII. Ponle un título al cuento:



IX. Escribe con tus palabras lo que ocurrió en el cuento.

PRUEBA 2º GRADO



Escribe tu nombre y apellido: _____

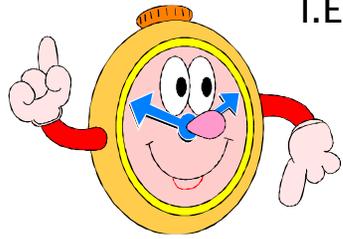
Escribe el nombre de tu escuela: _____

Escribe el grado que estudias: _____

¿Cuántos años tienes? _____



3º grado



I. Encierra en un círculo la hora en que sonó el timbre de entrada a la escuela:

7 de la noche.

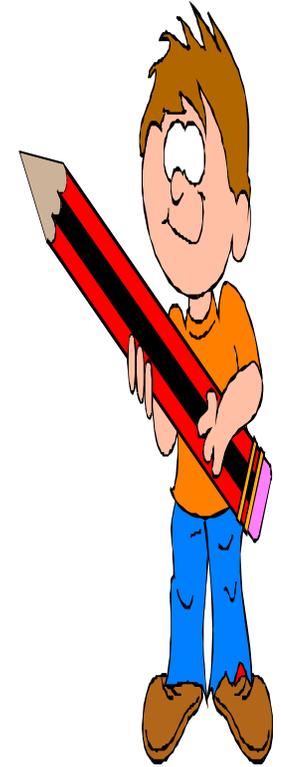
2 de la tarde.

9 de la mañana.

7 de la mañana.

II. Lee nuevamente el cuento y contesta:

a. ¿Por qué los niños estaban tan agitados al momento de ingresar a la escuela?



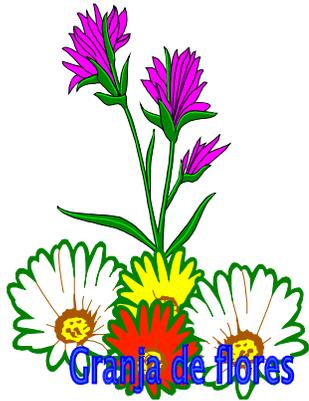
Escríbelo en el siguiente espacio:

b. ¿Quiénes eran Julieta y Cecilia?

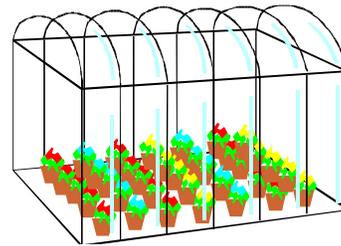
c. ¿Cómo se llamaba la maestra?_____

d. Dentro del cuento: ¿Qué personaje se comporta como humano sin serlo?_____

III. Identifica el orden en que fueron visitadas las granjas colocándole un número entre el () según corresponda:



()



Plantas
medicinales

()



Hortalizas, legumbres y frutas

()

IV. Marca Sí o NO, de acuerdo a lo narrado en el cuento:

| | | |
|--|----|----|
| | SÍ | NO |
|--|----|----|

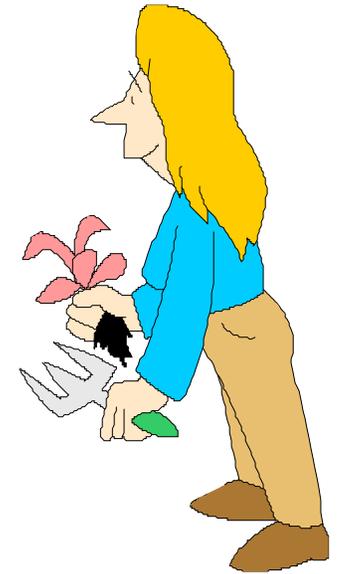
| | | |
|--|--|--|
| a. Piña, Espinaca y Caraota eran unos niños traviesos. | | |
| b. Los niños habían cultivado cuatro granjas durante el año escolar. | | |
| c. Julieta y Cecilia estaban apuradas por visitar la granja floral. | | |
| d. Carlitos y María estaban contentos. | | |



V. Después de haber leído el cuento responde:

a. ¿Por qué los niños no visitaban la granja floral?

b. ¿Por qué la maestra se puso contenta al llegar a la segunda granja?

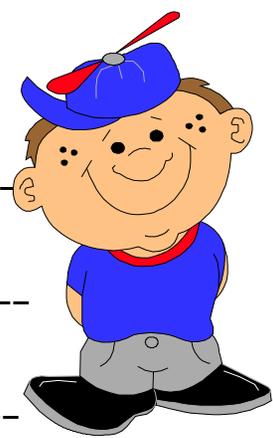


VI. Ponle un título al cuento:



VII. Escribe con tus palabras lo que ocurrió en el cuento. _____

PRUEBA DE 3° GRADO



Escribe tu nombre y apellido: _____

Escribe el nombre de tu escuela: _____

Escribe el grado que estudias:-----

¿Cuántos años tienes?-----



3° Grado

3° Grado

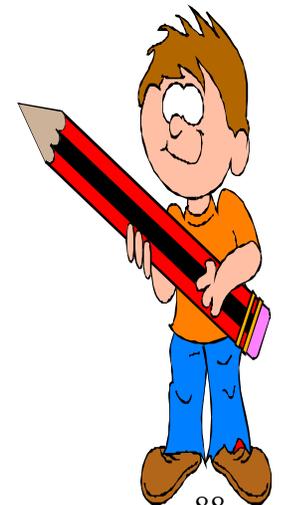


I. Relee el cuento y coloca SÍ o NO, según corresponda:

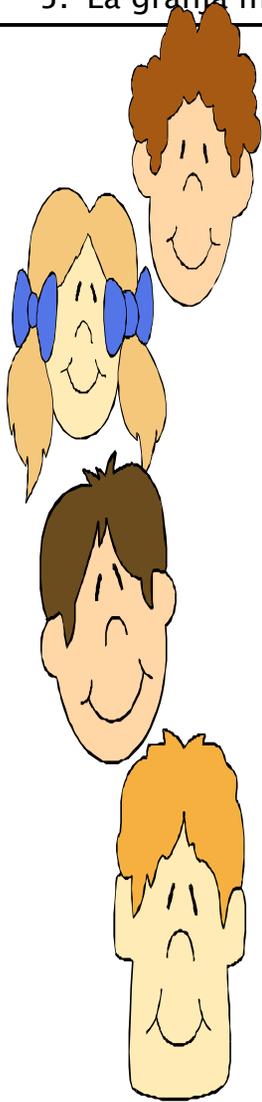
| | SÍ | NO |
|---|----|----|
| I.a Los niños iban a la escuela en la mañana. | | |
| I.b Todos los niños fueron a la segunda granja. | | |
| I.c María lloró antes de sonar el timbre. | | |
| I.d La flor silvestre le cantó a los niños. | | |

II. Une con una línea para completar las siguientes afirmaciones:

1. La granja mejor cuidada era la de _____
2. La granja que produjo más alegría a la maestra y a los niños fue la de _____
4. La granja peor cuidada era la de _____



5. La granja más alejada de la escuela era la de

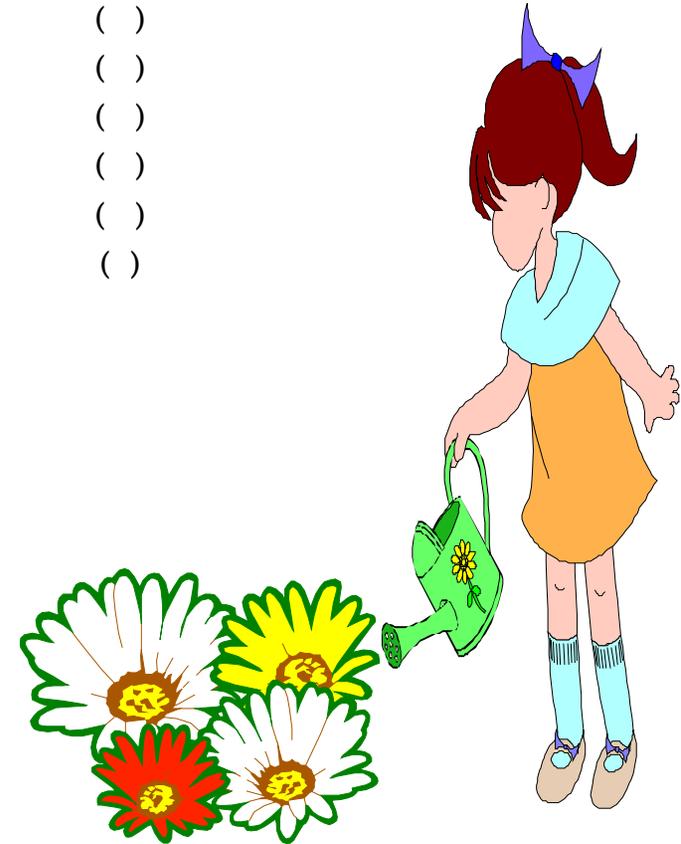


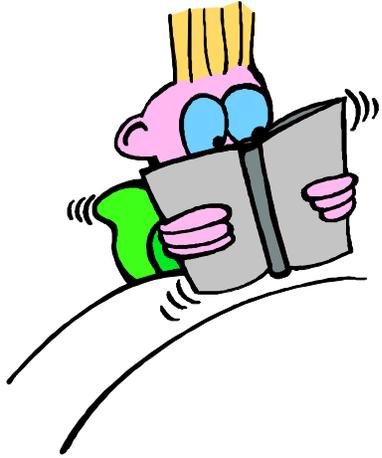
III. Ahora responde las siguientes preguntas:

- a. ¿Quién es Carmen?_____
- b. ¿Quién narra el cuento?_____
- c. ¿Qué hicieron todos los niños al finalizar el cuento? _____
- d. ¿Quién es María?_____

IV. Ordena la siguiente secuencia de hechos tal como ocurrieron en el cuento colocando un número dentro del paréntesis según corresponda. Fíjate en el primer ejemplo: lo primero que ocurrió fue “Suena el timbre de ingreso a la escuela”, por eso colocamos (1). Completa lo que sigue.

- | | |
|---|-------|
| Suena el timbre de ingreso a la escuela. | (1) |
| Los niños llegaron a la granja de hortalizas, legumbres y frutas. | () |
| Julieta y Cecilia gritaron de repente. | () |
| María llora. | () |
| Espinaca, Piña y Caraota se quedaron comiendo frutas. | () |
| La flor silvestre habla con los niños. | () |
| Espinaca, Pina y Caraota se unen al grupo. | () |
| María y Carlitos lloraron. | () |
| La maestra se pone alegre y satisfecha. | () |
| Todos los niños ahora atienden la granja de flores. | () |





Después de haber leído el cuento, responde:

a. ¿Por que crees tu que pocos niños se apuntaron para sembrar flores?

b. ¿Por qué crees tú que a la maestra se le pusieron los ojos brillantes cuando llegó a la granja de plantas medicinales? -----

VI. Ponle un título al cuento:



VII. Responde:

¿Qué le hubiera sucedido a Piña, Espinaca y Caraota de no haber llegado a la granja de flores?

ANEXO 7

Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa de Educación Básica

Plantilla de Corrección

1º Grado

ACTIVIDAD I

½ punto por cada personaje:

María (½) – Carmen (½) - Carlitos (½) - la flor silvestre(½)

Total (2 Puntos).

ACTIVIDAD II

1 punto si la respuesta es correcta. Ejemplos: había una flor que le hablaba; le contaba su sufrimientos; La granja la ponía triste. No quería ir a la granja

½ punto si se aproxima a la respuesta correcta. Ejemplos: Que era un día muy especial, visitarían la granja, querían ir a la granja.

0 pto la respuesta es incorrecta. Ejemplo: Porque sonó el timbre.

Puntaje Mínimo: 0

Puntaje Máximo: 1

ACTIVIDAD III

1 punto si la respuesta es correcta. Ejemplo: porque no la visitaban, no regaban su suelo, porque no la atendían como a las otras flores.

½ punto si se aproxima a la respuesta correcta. Ejemplo: Porque las flores estaban dañadas.

0 pto la respuesta es incorrecta. Ejemplo: porque sonó el timbre.

Puntaje Mínimo: 0

Puntaje Máximo: 1

ACTIVIDAD IV

½ punto por cada respuesta correcta.

1. F (½)
2. V (½)
3. F (½)
4. V (½)

Total 2 puntos.

ACTIVIDAD V

Imagen del campo 1 pto. Imagen de la escuela (½) pto. Imagen de parque 0 pto.

Puntaje Mínimo: 0

Puntaje Máximo: 1

ACTIVIDAD VI

VI a: 1 pto si la respuesta es correcta. Ejemplo: no quería ir a la granja; había una flor que le hablaba; la granja la ponía triste.

½ pto si la respuesta se aproxima. Ejemplo: era un día muy especial; visitarían la granja de flores.

0 ptos si la respuesta no se relaciona. Ejemplo: el día estaba lluvioso.

VI b. 1 pto si la respuesta es correcta. Ejemplo: a la granja, a ver a una flor que le hablaba.

½ pto si la respuesta se aproxima. Ejemplo: a ver a una flor.

0 ptos si la respuesta no se relaciona. Ejemplo: a la escuela.

VI c. 1 pto si la respuesta es correcta. Ejemplo: todos los niños atienden a las flores. Las flores son regadas por los niños, la flor se puso contenta. Todos los niños lloraron.

½ pto si la respuesta se aproxima. Ejemplo: los niños conversaron con al flor.

0 ptos si la respuesta no se relaciona. Ejemplo: los niños cantaron.

Puntaje Mínimo: 0

Puntaje Máximo: 3

ACTIVIDAD VII

2 ptos si ilustra lo ocurrido en el cuento. Ejemplo: una granja con flores, un jardín, los niños hablando con al flor.

1 pto si se aproxima. Ejemplo: Niños caminando, niños ingresando a la escuela o conversando con la maestra.

½ pto si hace un dibujo no relacionado. Ejemplo: niños saltando la cuerda, una familia. Un carro.

Puntaje Mínimo: ½ Pto

Puntaje Máximo: 2

Actividad VIII

2 ptos si se relaciona con el cuento. Ejemplo: la flor que habla, la flor y los niños.

1 pto si no se relaciona. Ejemplo: los perros en el parque.

Puntaje mínimo: 1 pto

Puntaje Máximo: 2

Actividad XI

2 ptos si se relaciona con el cuento. 1 pto sino se relaciona

Puntaje Mínimo: ½ Pto

Puntaje Máximo: 2

TOTAL: 16 PUNTOS.

ANEXO 8

Análisis de confiabilidad. Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa de Educación Básica

1º Grado

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA
A)

Item-total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Alpha if Item Deleted |
|-----|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| I1 | 22,5096 | 31,5339 | ,4151 | ,8453 |
| I10 | 22,9904 | 31,6407 | ,3815 | ,8464 |
| I11 | 22,4808 | 28,2132 | ,5206 | ,8408 |
| I12 | 22,7115 | 27,3140 | ,6473 | ,8318 |
| I13 | 22,6923 | 26,5258 | ,7232 | ,8264 |
| I14 | 22,8462 | 28,4421 | ,6774 | ,8311 |
| I15 | 22,6154 | 29,0351 | ,4547 | ,8446 |
| I16 | 23,0481 | 31,2113 | ,5500 | ,8415 |
| I17 | 23,1442 | 32,5324 | ,4122 | ,8477 |
| I2 | 22,5481 | 31,7841 | ,3494 | ,8476 |
| I3 | 22,6442 | 31,4936 | ,3811 | ,8464 |
| I4 | 22,8077 | 33,5743 | ,0041 | ,8606 |
| I5 | 22,6635 | 29,9730 | ,3177 | ,8546 |
| I6 | 22,8077 | 27,5937 | ,7007 | ,8287 |
| I7 | 22,9904 | 31,1358 | ,5393 | ,8415 |
| I8 | 22,9904 | 31,1747 | ,5308 | ,8418 |
| I9 | 23,0481 | 31,5219 | ,5146 | ,8431 |

Reliability Coefficients

N of Cases = 104,0

N of Items = 17

Alpha = ,8507

ANEXO 9

Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa De Educación Básica. 1º Grado
Varianza total.

Varianza total explicada

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 6,692 | 37,180 | 37,180 | 6,692 | 37,180 | 37,180 |
| 2 | 2,804 | 15,578 | 52,758 | 2,804 | 15,578 | 52,758 |
| 3 | 2,101 | 11,670 | 64,428 | 2,101 | 11,670 | 64,428 |
| 4 | 1,110 | 6,166 | 70,594 | 1,110 | 6,166 | 70,594 |
| 5 | ,827 | 4,595 | 75,189 | ,827 | 4,595 | 75,189 |
| 6 | ,765 | 4,249 | 79,438 | ,765 | 4,249 | 79,438 |
| 7 | ,607 | 3,373 | 82,811 | ,607 | 3,373 | 82,811 |
| 8 | ,562 | 3,124 | 85,935 | ,562 | 3,124 | 85,935 |
| 9 | ,533 | 2,959 | 88,894 | ,533 | 2,959 | 88,894 |
| 10 | ,405 | 2,252 | 91,145 | ,405 | 2,252 | 91,145 |
| 11 | ,323 | 1,794 | 92,939 | | | |
| 12 | ,302 | 1,675 | 94,615 | | | |
| 13 | ,271 | 1,508 | 96,122 | | | |
| 14 | ,195 | 1,082 | 97,204 | | | |
| 15 | ,184 | 1,025 | 98,228 | | | |
| 16 | ,148 | ,824 | 99,052 | | | |
| 17 | ,130 | ,724 | 99,776 | | | |
| 18 | 4,029E-02 | ,224 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

ANEXO 10

Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa de Educación Básica. 1º Grado

Matriz de componentes

| | Componente | | | | | | | | | |
|-------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| I1 | ,363 | ,816 | 5,610E-02 | -4,80E-02 | -7,55E-02 | ,107 | -,109 | -,212 | -3,70E-02 | -5,00E-02 |
| I10 | ,530 | -,140 | ,616 | 2,244E-02 | -1,72E-02 | ,261 | 7,329E-02 | -,110 | ,263 | ,288 |
| I11 | ,589 | ,255 | 8,519E-02 | -,182 | -,408 | -,514 | -,202 | 3,591E-02 | 2,572E-02 | -4,73E-02 |
| I12 | ,746 | -,197 | -,205 | -3,68E-02 | -2,35E-02 | -,350 | -6,14E-02 | 9,827E-02 | ,160 | ,258 |
| I13 | ,819 | -,197 | -,266 | -,149 | ,195 | 4,274E-02 | 1,349E-02 | -6,37E-02 | 7,558E-02 | -,121 |
| I14 | ,774 | -,239 | -,274 | -9,99E-02 | ,258 | -3,34E-02 | ,110 | -6,53E-03 | 8,293E-02 | -,313 |
| I15 | ,584 | -,227 | -,313 | -,423 | -6,49E-02 | 9,908E-02 | ,247 | -3,85E-02 | -,436 | ,201 |
| I16 | ,636 | -8,36E-02 | -,281 | ,151 | 6,543E-02 | ,306 | -,557 | ,150 | -4,43E-02 | 5,954E-02 |
| I17 | ,455 | 6,994E-02 | -,366 | ,334 | -,567 | ,210 | ,316 | ,120 | ,172 | -8,91E-02 |
| I2 | ,302 | ,828 | 4,578E-02 | -,116 | -,152 | ,219 | -7,57E-02 | -,131 | -,131 | -6,56E-02 |
| I3 | ,332 | ,715 | ,153 | 4,867E-03 | ,311 | -,221 | ,181 | -,106 | 3,230E-02 | 3,746E-02 |
| I4 | -6,38E-02 | ,707 | -,112 | -,298 | ,195 | ,117 | ,104 | ,508 | ,194 | 7,469E-02 |
| I5 | ,371 | ,310 | -,129 | ,758 | ,194 | -,151 | 8,488E-02 | -1,88E-03 | -,183 | ,132 |
| I6 | ,749 | -6,04E-03 | -,449 | 6,460E-02 | ,132 | 8,068E-02 | 3,473E-02 | -,176 | ,149 | 3,156E-02 |
| I7 | ,679 | -,153 | ,605 | -8,51E-02 | -3,08E-02 | 8,657E-02 | 4,707E-02 | 3,121E-02 | -6,21E-02 | 4,628E-02 |
| I8 | ,671 | -,166 | ,566 | 1,558E-02 | 3,665E-02 | 6,604E-03 | -4,85E-03 | -8,37E-02 | ,111 | -,167 |
| I9 | ,630 | -,101 | ,512 | ,191 | 3,270E-02 | -6,84E-03 | 4,545E-02 | ,356 | -,266 | -,157 |
| PTAJE | ,972 | 1,016E-03 | -9,00E-02 | -5,07E-02 | -5,24E-02 | -1,91E-02 | -9,67E-03 | 2,148E-02 | -5,10E-02 | 4,728E-02 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 10 componentes extraídos

ANEXO 11

Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa de Educación Básica

Plantilla de Corrección

2º Grado

ACTIVIDAD I

1 punto si la respuesta es correcta. 7 de la mañana ; 0 puntos si es incorrecta.

Puntaje mínimo: 0 pto

Puntaje Máximo: 1

ACTIVIDAD II. a

1 punto si la respuesta es correcta. Ejemplo: porque era un día muy especial; porque visitarían la granja escolar.

½ punto si se aproxima a la respuesta correcta. Porque ese día no entrarían al salón de clases. (Inferencia)

0 pto la respuesta es incorrecta. Ejemplo: porque sonó el timbre. Porque María lloró.

ACTIVIDAD II. b

1 punto si la respuesta es correcta. Ejemplo: dos niñas, las niñas que gritaron, las niñas que querían ir a la granja.

½ punto si se aproxima a la respuesta correcta. Ejemplo: Dos niñas del grupo

0 pto la respuesta es incorrecta. Ejemplo: las maestras.

ACTIVIDAD II. c

Carmen. 1 punto si la respuesta es correcta. 0 puntos si es incorrecta.

ACTIVIDAD II. d

La flor silvestre. 1 punto si la respuesta es correcta. 0 puntos si es incorrecta.

Puntaje mínimo: 0 pto

Puntaje Máximo: 4

ACTIVIDAD III

Orden de las respuestas correctas: (3) (2) (1)

1 punto por cada respuesta correcta (3 puntos).

Puntaje mínimo: 0 pto

Puntaje Máximo: 3

ACTIVIDAD IV

½ punto por cada respuesta correcta: Si; No; Si; No (2 pts).

Puntaje mínimo: 0 pto

Puntaje Máximo: 2

ACTIVIDAD V a

1 punto si la respuesta es correcta. Ejemplo: porque había una flor que los hacia llorar, porque la flor hablaba. Porque la granja quedaba lejos. Porque se ponían tristes.

½ punto si se aproxima a la respuesta correcta. Ejemplo: porque no les gustaban las flores (inferencias)

0 pto la respuesta es incorrecta. Porque estaba lloviendo.

ACTIVIDAD V b

1 punto si la respuesta es correcta. Ejemplo: porque estaba bien cuidada, porque los niños habían trabajado mucho en ella.

½ punto si se aproxima a la respuesta correcta: Porque los niños también estaban contentos.

0 pto la respuesta es incorrecta: porque podía estar con todos los niños.

Puntaje mínimo: 0 pto

Puntaje Máximo: 2

ACTIVIDAD VI

2 ptos si se relaciona con el cuento. 1 pto si no se relaciona.

Puntaje mínimo: 0 Puntaje Máximo: 2

ACTIVIDAD VII

2 ptos si se relaciona con el cuento. 1 pto sino se relaciona.

Puntaje mínimo: 0 Puntaje Máximo: 2

TOTAL: 16 PUNTOS.

ANEXO 12

Análisis de confiabilidad. Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa de Educación Básica.

2° Grado

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA
A)

Item-total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Alpha if Item Deleted |
|-----|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| I1 | 23,5566 | 23,9253 | ,3589 | ,8138 |
| I10 | 24,0943 | 22,2767 | ,5836 | ,8009 |
| I11 | 23,9528 | 22,5597 | ,4888 | ,8054 |
| I12 | 24,1887 | 23,3355 | ,3824 | ,8114 |
| I13 | 23,8962 | 22,1510 | ,3159 | ,8188 |
| I14 | 23,6792 | 20,5819 | ,4517 | ,8099 |
| I15 | 24,0189 | 22,8377 | ,4340 | ,8084 |
| I16 | 24,2547 | 23,6012 | ,3636 | ,8127 |
| I2 | 23,1604 | 20,4597 | ,4444 | ,8115 |
| I3 | 23,3302 | 20,7757 | ,4072 | ,8150 |
| I4 | 23,7170 | 22,8144 | ,4976 | ,8059 |
| I5 | 24,0094 | 22,8094 | ,4388 | ,8081 |
| I6 | 23,9906 | 22,4856 | ,5078 | ,8044 |
| I7 | 23,8491 | 22,1294 | ,5971 | ,7998 |
| I8 | 23,9717 | 22,6373 | ,4726 | ,8063 |
| I9 | 23,9811 | 22,4949 | ,5048 | ,8046 |

Reliability Coefficients

N of Cases = 106,0

N of Items = 16

Alpha = ,8183

Anexo 13

Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa De Educación Básica. 2º Grado
Varianza Total.

Varianza total explicada

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 5,827 | 34,274 | 34,274 | 5,827 | 34,274 | 34,274 |
| 2 | 1,704 | 10,022 | 44,295 | 1,704 | 10,022 | 44,295 |
| 3 | 1,410 | 8,294 | 52,589 | 1,410 | 8,294 | 52,589 |
| 4 | 1,352 | 7,952 | 60,541 | 1,352 | 7,952 | 60,541 |
| 5 | 1,050 | 6,178 | 66,719 | 1,050 | 6,178 | 66,719 |
| 6 | ,957 | 5,627 | 72,346 | | | |
| 7 | ,759 | 4,462 | 76,808 | | | |
| 8 | ,744 | 4,376 | 81,184 | | | |
| 9 | ,606 | 3,566 | 84,750 | | | |
| 10 | ,571 | 3,357 | 88,106 | | | |
| 11 | ,504 | 2,968 | 91,074 | | | |
| 12 | ,458 | 2,695 | 93,769 | | | |
| 13 | ,370 | 2,177 | 95,946 | | | |
| 14 | ,321 | 1,886 | 97,832 | | | |
| 15 | ,249 | 1,466 | 99,298 | | | |
| 16 | ,104 | ,613 | 99,911 | | | |
| 17 | 1,509E-02 | 8,878E-02 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Anexo 14

Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa de Educación Básica. 2º Grado

Matriz de componentes

| | Componente | | | | |
|-------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I1 | ,407 | 9,980E-02 | ,202 | ,184 | ,287 |
| I10 | ,656 | ,462 | -,132 | -,138 | -1,77E-02 |
| I11 | ,573 | ,445 | -,343 | 3,723E-02 | ,134 |
| I12 | ,467 | ,391 | -,364 | -,312 | ,252 |
| I13 | ,405 | 9,740E-02 | -,116 | -7,61E-02 | -,582 |
| I14 | ,538 | ,196 | ,447 | 6,020E-02 | -,255 |
| I15 | ,526 | -1,61E-02 | ,659 | -,219 | -7,12E-02 |
| I16 | ,476 | -,210 | ,431 | -,383 | ,317 |
| I2 | ,533 | ,122 | 5,629E-02 | ,344 | ,494 |
| I3 | ,485 | -1,20E-02 | 7,944E-02 | ,690 | -6,31E-02 |
| I4 | ,561 | -4,62E-02 | -,125 | ,427 | -2,91E-02 |
| I5 | ,526 | -,101 | 7,959E-02 | ,121 | -,252 |
| I6 | ,648 | -,619 | -,245 | -,171 | 4,151E-02 |
| I7 | ,695 | -,223 | -,326 | 1,891E-02 | -,194 |
| I8 | ,616 | -,653 | -,230 | -,165 | ,110 |
| I9 | ,615 | ,381 | -1,97E-02 | -,381 | -,109 |
| PTAJE | ,978 | -7,57E-02 | ,128 | 4,831E-02 | -1,78E-02 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 5 componentes extraídos

Anexo 15

Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa de Educación Básica

Plantilla de Corrección

3° Grado

ACTIVIDAD I

Respuestas correctas: Si – No – No – No
½ punto por cada respuesta correcta.

Puntaje Mínimo: 0 pto

Puntaje Máximo: 2

ACTIVIDAD II

Respuestas correctas

1. Legumbres , hortalizas y frutas (½)
2. Plantas medicinales. (½)
3. Flores.(½)
4. Flores. (½)

Puntaje Mínimo: 0 pto

Puntaje Máximo: 2

ACTIVIDAD III a: Respuesta correcta: La maestra. (½).

ACTIVIDAD III b: Respuesta correcta: Carlitos (½).

ACTIVIDAD III c: Respuesta correcta: lloraron (½).

ACTIVIDAD III d: Respuesta correcta: la niña que lloró. Una estudiante (½)

Puntaje Mínimo: 0 Pto

Puntaje Máximo: 2

ACTIVIDAD IV:

½ punto por cada respuesta correcta (5 ptos):

Puntaje Mínimo: 0 pto

Puntaje Máximo: 5

| |
|-------|
| (a) |
| (c) |
| (f) |
| (b) |
| (d) |
| (g) |
| (h) |
| (i) |
| (e) |
| (j) |

ACTIVIDAD Va

1 punto si la respuesta es correcta. Ejemplo: porque la granja quedaba muy lejos, no les gustaban las flores.

½ punto si se aproxima a la respuesta correcta. Ejemplo: porque eran muy feas, no era divertido.

0 pto la respuesta es incorrecta. Ejemplo: porque peleaban mucho.

ACTIVIDAD V.b

1 punto si la respuesta es correcta. Ejemplo: estaba muy alegre, estaba satisfecha.

½ punto si se aproxima a la respuesta correcta. Porque la granja estaba cerca.

0 pto la respuesta es incorrecta Porque le parecía fea

Puntaje mínimo: 0 pto

Puntaje Máximo: 2

ACTIVIDAD VI

2 ptos si se relaciona con el cuento. Ejemplo: la flor que habla , la flor y los niños.

1 pto si no se relaciona. Ejemplo: los perros en el parque.

Puntaje mínimo: 1 pto

PUNTAJE MÁXIMO: 2

ACTIVIDAD VII

2 ptos si se relaciona con el cuento.

1 pto sino se relaciona

Puntaje mínimo: 1 pto

Puntaje Máximo: 2

Total: 17 puntos.

Anexo 16

Análisis de confiabilidad. Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa de Educación Básica.

3° Grado

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Alpha if Item Deleted |
|-----|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| I10 | 36,2747 | 19,5348 | ,1946 | ,7567 |
| I11 | 35,9011 | 18,2234 | ,4302 | ,7426 |
| I12 | 35,7033 | 18,9665 | ,2987 | ,7513 |
| I13 | 35,4396 | 20,3158 | ,0000 | ,7606 |
| I14 | 36,1978 | 18,2938 | ,4987 | ,7400 |
| I15 | 36,3956 | 19,3529 | ,5075 | ,7489 |
| I16 | 36,1978 | 18,6716 | ,3921 | ,7461 |
| I17 | 36,3407 | 18,9604 | ,4840 | ,7454 |
| I18 | 36,3626 | 19,2559 | ,4202 | ,7490 |
| I1 | 35,5385 | 19,9402 | ,1065 | ,7600 |
| I19 | 36,3626 | 19,5226 | ,3047 | ,7530 |
| I2 | 36,0769 | 19,8051 | ,0644 | ,7656 |
| I20 | 36,3516 | 19,3416 | ,3566 | ,7508 |
| I21 | 36,3626 | 19,0115 | ,5275 | ,7452 |
| I22 | 36,1538 | 19,0205 | ,2748 | ,7527 |
| I23 | 35,8901 | 17,5433 | ,3057 | ,7561 |
| I24 | 35,2857 | 17,1619 | ,2904 | ,7627 |
| I25 | 35,7912 | 19,0559 | ,2455 | ,7546 |
| I26 | 36,2308 | 19,5350 | ,1699 | ,7582 |
| I3 | 36,0220 | 19,3328 | ,1690 | ,7595 |
| I4 | 35,9231 | 19,4718 | ,1334 | ,7619 |
| I5 | 35,9560 | 18,5092 | ,3594 | ,7473 |
| I6 | 35,8791 | 18,1519 | ,4502 | ,7413 |
| I7 | 35,8791 | 18,3741 | ,3956 | ,7450 |
| I8 | 35,9121 | 18,5033 | ,3613 | ,7472 |
| I9 | 35,5604 | 19,2046 | ,3493 | ,7501 |

Reliability Coefficients

N of Cases = 91,0

N of Items = 26

Alpha = ,7593

Anexo 17

Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa De Educación Básica. 3º Grado Varianza Total.

Varianza total explicada

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 5,934 | 22,823 | 22,823 | 5,934 | 22,823 | 22,823 |
| 2 | 3,118 | 11,992 | 34,815 | 3,118 | 11,992 | 34,815 |
| 3 | 1,950 | 7,501 | 42,316 | 1,950 | 7,501 | 42,316 |
| 4 | 1,718 | 6,606 | 48,922 | 1,718 | 6,606 | 48,922 |
| 5 | 1,455 | 5,597 | 54,518 | 1,455 | 5,597 | 54,518 |
| 6 | 1,268 | 4,876 | 59,395 | 1,268 | 4,876 | 59,395 |
| 7 | 1,201 | 4,619 | 64,013 | 1,201 | 4,619 | 64,013 |
| 8 | ,999 | 3,841 | 67,854 | | | |
| 9 | ,908 | 3,494 | 71,348 | | | |
| 10 | ,883 | 3,396 | 74,744 | | | |
| 11 | ,777 | 2,988 | 77,732 | | | |
| 12 | ,743 | 2,858 | 80,590 | | | |
| 13 | ,654 | 2,516 | 83,105 | | | |
| 14 | ,646 | 2,485 | 85,590 | | | |
| 15 | ,568 | 2,183 | 87,774 | | | |
| 16 | ,525 | 2,019 | 89,793 | | | |
| 17 | ,442 | 1,700 | 91,493 | | | |
| 18 | ,428 | 1,646 | 93,138 | | | |
| 19 | ,366 | 1,406 | 94,545 | | | |
| 20 | ,330 | 1,268 | 95,813 | | | |
| 21 | ,305 | 1,171 | 96,984 | | | |
| 22 | ,266 | 1,022 | 98,006 | | | |
| 23 | ,234 | ,900 | 98,906 | | | |
| 24 | ,164 | ,630 | 99,536 | | | |
| 25 | 9,767E-02 | ,376 | 99,911 | | | |
| 26 | 2,305E-02 | 8,867E-02 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Anexo 18

Prueba para la evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa de Educación Básica. 3º Grado

Matriz de componentes

| | Componente | | | | | | |
|-------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| I1 | ,125 | -,202 | -,156 | ,753 | -,174 | 9,463E-02 | -2,13E-02 |
| I10 | ,251 | ,248 | -,204 | -,248 | ,377 | -2,85E-02 | ,491 |
| I11 | ,440 | ,411 | -4,03E-02 | -,122 | 3,701E-02 | -3,21E-02 | -,272 |
| I12 | ,271 | ,431 | ,321 | -,109 | 7,899E-02 | -,146 | -,318 |
| I14 | ,686 | -,222 | -,176 | 4,722E-02 | -,322 | 3,160E-02 | ,191 |
| I15 | ,748 | -,319 | 4,929E-02 | -,122 | ,227 | -,190 | -,132 |
| I16 | ,589 | -,285 | -,160 | ,102 | -,371 | -,134 | ,284 |
| I17 | ,729 | -,304 | -5,47E-02 | -,107 | -2,45E-03 | -,116 | 2,418E-02 |
| I18 | ,702 | -,496 | 4,532E-02 | -6,06E-02 | ,176 | 6,371E-02 | -,133 |
| I19 | ,564 | -,461 | 4,399E-02 | 3,274E-03 | ,214 | ,219 | -,223 |
| I2 | 8,798E-02 | 4,599E-02 | -,369 | ,313 | -6,95E-03 | -,669 | 9,751E-03 |
| I20 | ,614 | -,448 | ,113 | -5,46E-02 | -,176 | ,143 | -1,16E-03 |
| I21 | ,721 | -,168 | 4,184E-03 | -4,09E-02 | ,180 | -,295 | 8,733E-02 |
| I22 | ,447 | -,121 | ,232 | -,245 | -,383 | -1,33E-02 | -,341 |
| I23 | ,225 | ,521 | 5,511E-02 | ,350 | -,325 | -,141 | -4,14E-02 |
| I24 | ,288 | ,309 | ,487 | ,314 | ,119 | -,113 | -7,99E-03 |
| I25 | ,238 | ,336 | ,338 | ,218 | ,410 | -,236 | -9,25E-02 |
| I26 | ,242 | ,224 | ,495 | -,346 | -8,69E-02 | 3,273E-02 | ,544 |
| I3 | ,175 | ,102 | ,472 | ,418 | -,227 | ,326 | ,125 |
| I4 | ,214 | -,113 | -8,67E-02 | ,352 | ,488 | ,436 | ,125 |
| I5 | ,356 | ,443 | -,561 | -5,42E-02 | -9,52E-02 | ,125 | -,110 |
| I6 | ,469 | ,501 | -,245 | -,140 | -,152 | 9,669E-02 | ,172 |
| I7 | ,412 | ,500 | -,317 | -,215 | -4,79E-02 | ,236 | -,167 |
| I8 | ,366 | ,208 | -,392 | ,272 | ,272 | ,118 | 2,816E-02 |
| I9 | ,341 | ,381 | -3,87E-03 | -6,33E-02 | -4,17E-02 | ,284 | -,179 |
| PTAJE | ,820 | ,441 | ,233 | ,152 | 5,498E-03 | -1,34E-02 | ,133 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 7 componentes extraídos

Anexo 19

ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA DE
NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR

Escribe tu nombre y apellido:_____

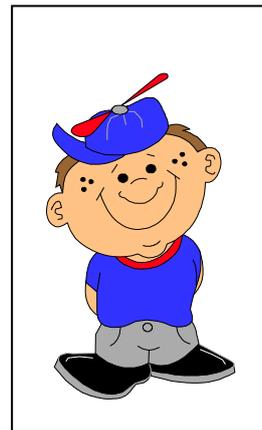
Escribe el nombre de tu escuela:_____

Escribe el grado que estudias:_____

¿Cuántos años tienes?_____



¿TÚ ERES?



Marca con una (X) el cuadrado donde se refleja el sexo al cual perteneces.

A continuación te haré unas preguntas para conocer cómo se sienten los niños y las niñas de tu edad en algunos momentos.

No hay respuestas buenas ni malas, solo interesa conocer lo que sientes acerca de ti.

A cada afirmación responde cómo te sientes: SIEMPRE, ALGUNAS VECES O NUNCA.

Por ejemplo:

Me molesta que mis compañeros me escojan para sus juegos:

Si siempre te sientes así, tú marcas una (X) en siempre.

Si solo algunas veces te sientes así, tú marcas una (x) en algunas veces.

Si nunca te sientes así, tú marcas una (x) en nunca.

Marca ahora tu respuesta

Me molesta que mis compañeros me escojan para sus juegos:

| ASÍ ME SIENTO YO | | |
|------------------|---------------|-------|
| Siempre | Algunas veces | Nunca |
| | | |

¿Listo? ¿Comprendiste? Ya puedes empezar.



| | | ASI ME SIENTO YO | | |
|-----|--|------------------|---------------|--------|
| | | Siempre | Algunas veces | Nunca. |
| 1. | Mis padres me valoran y quieren. | | | |
| 2. | Soy capaz de leer bien. | | | |
| 3. | No le gusto a mis amigos y amigas. | | | |
| 4. | Mi maestra cree que no puedo colaborar en las actividades de la escuela. | | | |
| 5. | Mis amigos me siguen cuando los invito a jugar. | | | |
| 6. | Me gusta ser como soy. | | | |
| 7. | No soy aceptado por las demás personas. | | | |
| 8. | Puedo hacer mis tareas escolares sin ayuda. | | | |
| 9. | No puedo contar con mi familia. | | | |
| 10. | Tengo poca energía para jugar todas las veces que quiero: brincar, saltar, correr. | | | |
| 11. | Salgo mal en mis estudios. | | | |
| 12. | Me gusta mi cuerpo. | | | |
| 13. | Mis compañeros y compañeras me aceptan en sus juegos. | | | |
| 14. | No aprendo fácilmente lo que me enseña mi maestra. | | | |
| 15. | Me siento bien cuando hablo delante de otras personas. | | | |



| | | ASI ME SIENTO YO | | |
|-----|---|------------------|---------------|--------|
| | | Siempre | Algunas veces | Nunca. |
| 16. | Me gusta mi imagen cuando me miro en el espejo. | | | |
| 17. | La mayoría de mis compañeros del aula saben más que yo. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 18. Me siento bien en la escuela. | | | |
| 19. Mi familia no espera mucho de mí. | | | |
| 20. Saco buenas notas en mis tareas escolares. | | | |
| 21. Mi maestra me dice que tengo buenas ideas. | | | |
| 22. Me alegra cantar. | | | |
| 23. No le agrado a los demás. | | | |
| 24. Disfruto haciendo mis tareas escolares. | | | |
| 25. Tengo problemas para hacer bien todo lo que me mandan. | | | |
| 26. Me cuesta aprender lo que me enseñan en la escuela. | | | |
| 27. Me alegra participar en actos culturales de la escuela. | | | |
| 28. En la escuela puedo dar mi opinión. | | | |
| 29. Mi maestra piensa que soy un desastre. | | | |
| 30. Mis compañeros piensan que no soy un buen estudiante. | | | |

Anexo 20

Organización de los ítems de la Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas en edad escolar, según dimensión y orientación

| Dimensión | Orientación de los Ítems | Ítems |
|------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| Académica | (+) | 2, 8, 18, 20, 21 24, 27, 28 |
| | (-) | 4, 11, 14, 17, 26,29, 30 |
| Socio Afectiva | (+) | 1, 5, 6, 12, 13, 15, 16, 22 |
| | (-) | 3, 7, 9, 10, 19, 23, 25 |

Anexo 21

Plantilla de corrección de la Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas en edad escolar.

PUNTUACIÓN

Área académica:

Preguntas

2, 8, 18, 20, 21 24, 27, 28 Colocar tres (3) puntos si la respuesta es “siempre”
Colocar dos (2) puntos si la respuesta es “algunas veces”
Colocar un (1) punto si la respuesta es “nunca”.

Preguntas

4, 11, 14, 17, 26,29, 30 Colocar un (1) puntos si la respuesta es “siempre”
Colocar dos (2) puntos si la respuesta es “algunas veces”
Colocar tres (3) punto si la respuesta es “nunca”.

Área Socio Afectiva.

Preguntas

1, 5, 6, 12, 13, 15, 16, 22 Colocar tres (3) puntos si la respuesta es “siempre”
Colocar dos (2) puntos si la respuesta es “algunas veces”
Colocar un (1) punto si la respuesta es “nunca”.

Preguntas

3, 7, 9, 10, 19, 23, 25 Colocar un (1) puntos si la respuesta es “siempre”
Colocar dos (2) puntos si la respuesta es “algunas veces”
Colocar tres (3) punto si la respuesta es “nunca”.

Anexo 22

Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas en edad escolar. Pilotaje

Antes de la aplicación a la población definitiva, fue sometida a un proceso de pilotaje en una escuela ubicada en el Distrito Escolar N° 1 de la Zona Educativa de Caracas. El investigador tomó la previsión de que dicha escuela tuviera características similares a la de la escuela donde sería aplicada finalmente. El objetivo del pilotaje estuvo orientado a observar el comportamiento de la prueba, precisar su tiempo de aplicación y determinar su índice de confiabilidad así como su validez.

En esta actividad participaron 71 escolares de ambos sexos con una edad promedio de 7.9 años. El número de niñas fue de 35 y de niños 36. Distribuidos de la siguiente manera: 15 en 1° grado, 26 en 2° grado y 30 en 3° grado.

Los datos obtenidos en la prueba piloto se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 11

Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas en edad escolar. Análisis descriptivo de la prueba piloto

| | |
|----------------------------|-------|
| Puntaje mínimo registrado: | 54 |
| Puntaje máximo registrado: | 83 |
| Media de los puntajes: | 67.54 |
| Mediana de los puntajes: | 66.00 |
| Moda de los puntajes: | 61 |
| Desviación típica: | 6.58 |
| Percentil 25 | 62.00 |
| Percentil 50 | 66.00 |
| Percentil 75 | 72.00 |

En la aplicación de la escala como prueba piloto se encontró que el puntaje mínimo registrado fue de 54 puntos, mientras que el máximo fue de 83. Se obtuvo un puntaje promedio de 67,5 con una Ds de 6.58. El cuadro muestra, igualmente los puntos de corte percentilar para P25, P50 y P75, los cuales determinan puntajes de 62, 66 y 72 respectivamente. El índice de confiabilidad de la prueba por α de Cronbach, fue de 0.66.

Anexo 23

Análisis de confiabilidad. Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas en edad escolar.

**RELIABILITY ANALYSIS - SCALE
(ALPHA)
Item-total Statistics**

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Alpha if Item Deleted |
|-----|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| I1 | 75,9795 | 44,2941 | ,3231 | ,7436 |
| I10 | 76,3584 | 42,9294 | ,3385 | ,7402 |
| I11 | 76,3959 | 43,2400 | ,3154 | ,7416 |
| I12 | 75,9556 | 44,9261 | ,2093 | ,7474 |
| I13 | 76,1741 | 43,6922 | ,2992 | ,7429 |
| I14 | 76,4369 | 41,9523 | ,4492 | ,7338 |
| I15 | 76,2969 | 43,8054 | ,2099 | ,7474 |
| I16 | 75,9044 | 40,9908 | ,0793 | ,7992 |
| I17 | 76,6826 | 43,9229 | ,2282 | ,7462 |
| I18 | 75,9932 | 44,3493 | ,3085 | ,7440 |
| I19 | 76,1433 | 43,1369 | ,3577 | ,7398 |
| I2 | 76,2321 | 43,1377 | ,3618 | ,7397 |
| I20 | 76,2321 | 43,5418 | ,3336 | ,7414 |
| I21 | 76,2901 | 44,0149 | ,2078 | ,7473 |
| I22 | 76,2560 | 44,3760 | ,1370 | ,7517 |
| I23 | 76,2765 | 41,6459 | ,4953 | ,7313 |
| I24 | 75,9420 | 44,7946 | ,2864 | ,7457 |
| I25 | 76,4198 | 42,9156 | ,3320 | ,7405 |
| I26 | 76,4983 | 42,0317 | ,3861 | ,7367 |
| I27 | 76,0683 | 44,3241 | ,2359 | ,7459 |
| I28 | 76,2014 | 43,2436 | ,3298 | ,7410 |
| I29 | 76,0751 | 43,4669 | ,3733 | ,7401 |
| I3 | 76,3106 | 44,0642 | ,2064 | ,7473 |
| I30 | 76,1775 | 42,4136 | ,4377 | ,7354 |
| I4 | 76,2765 | 43,2624 | ,2925 | ,7427 |
| I5 | 76,2014 | 44,4079 | ,1929 | ,7478 |
| I6 | 75,9249 | 44,8779 | ,2785 | ,7461 |
| I7 | 76,3072 | 43,1998 | ,3054 | ,7420 |
| I8 | 76,3549 | 43,2366 | ,3107 | ,7418 |
| I9 | 76,1809 | 43,5254 | ,2808 | ,7434 |

Reliability Coefficients
 N of Cases = 301
 N of Items = 30
 Alpha = ,7508

Anexo 24

Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas en edad escolar. Varianza Total.

Varianza total explicada

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 4,734 | 15,780 | 15,780 | 4,734 | 15,780 | 15,780 |
| 2 | 2,094 | 6,979 | 22,759 | 2,094 | 6,979 | 22,759 |
| 3 | 1,981 | 6,602 | 29,361 | 1,981 | 6,602 | 29,361 |
| 4 | 1,375 | 4,583 | 33,944 | 1,375 | 4,583 | 33,944 |
| 5 | 1,308 | 4,361 | 38,305 | 1,308 | 4,361 | 38,305 |
| 6 | 1,214 | 4,048 | 42,353 | 1,214 | 4,048 | 42,353 |
| 7 | 1,165 | 3,883 | 46,236 | 1,165 | 3,883 | 46,236 |
| 8 | 1,083 | 3,610 | 49,846 | 1,083 | 3,610 | 49,846 |
| 9 | 1,064 | 3,548 | 53,394 | 1,064 | 3,548 | 53,394 |
| 10 | 1,046 | 3,488 | 56,882 | 1,046 | 3,488 | 56,882 |
| 11 | 1,020 | 3,399 | 60,281 | 1,020 | 3,399 | 60,281 |
| 12 | ,955 | 3,182 | 63,463 | | | |
| 13 | ,885 | 2,951 | 66,415 | | | |
| 14 | ,867 | 2,889 | 69,303 | | | |
| 15 | ,848 | 2,826 | 72,130 | | | |
| 16 | ,809 | 2,696 | 74,826 | | | |
| 17 | ,751 | 2,503 | 77,329 | | | |
| 18 | ,685 | 2,284 | 79,612 | | | |
| 19 | ,677 | 2,255 | 81,867 | | | |
| 20 | ,667 | 2,223 | 84,091 | | | |
| 21 | ,604 | 2,015 | 86,106 | | | |
| 22 | ,566 | 1,888 | 87,993 | | | |
| 23 | ,549 | 1,830 | 89,823 | | | |
| 24 | ,508 | 1,694 | 91,517 | | | |
| 25 | ,505 | 1,684 | 93,200 | | | |
| 26 | ,465 | 1,549 | 94,749 | | | |
| 27 | ,424 | 1,414 | 96,163 | | | |
| 28 | ,416 | 1,388 | 97,550 | | | |
| 29 | ,385 | 1,284 | 98,834 | | | |
| 30 | ,350 | 1,166 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Anexo 25

Escala para la evaluación de la autoestima de niños y niñas en edad escolar.

Matriz de componentes^a

| | Componente | | | | | | | | | | |
|-----|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| I1 | ,420 | ,105 | -,225 | ,192 | -,237 | -,237 | ,219 | ,271 | ,134 | -,281 | -7,58E-02 |
| I10 | ,464 | -,348 | -,207 | ,122 | -,197 | 9,155E-02 | -2,11E-02 | -,192 | 2,609E-02 | ,135 | ,157 |
| I11 | ,392 | -,295 | ,368 | 2,616E-02 | 8,669E-03 | -9,13E-02 | -,143 | -,237 | -3,64E-03 | -,314 | -,131 |
| I12 | ,262 | ,509 | -,121 | -8,80E-03 | ,342 | -,216 | ,164 | ,114 | -,146 | 2,745E-02 | -,248 |
| I13 | ,363 | ,165 | ,190 | ,223 | 5,079E-02 | -,143 | -,305 | ,123 | -,176 | ,282 | ,448 |
| I14 | ,546 | -,277 | 2,030E-02 | 7,012E-04 | -,121 | ,291 | 3,615E-02 | -,170 | 7,543E-02 | ,317 | -,123 |
| I15 | ,279 | ,193 | -7,96E-02 | -,161 | -4,14E-02 | ,445 | -,224 | 8,672E-02 | -7,45E-02 | -,279 | 8,542E-03 |
| I16 | 8,690E-02 | ,112 | ,265 | -8,87E-02 | ,100 | 2,689E-02 | -,128 | ,136 | ,535 | -5,57E-02 | ,280 |
| I17 | ,268 | -,326 | ,300 | -7,38E-02 | ,239 | -,157 | 8,376E-02 | ,344 | ,278 | ,195 | -9,75E-03 |
| I18 | ,419 | ,384 | -,245 | 8,412E-03 | -,285 | -3,54E-02 | -,339 | -,122 | 2,521E-02 | 4,980E-02 | ,143 |
| I19 | ,505 | -,353 | -,392 | -4,33E-02 | ,220 | ,103 | ,103 | -,189 | 4,429E-02 | 2,628E-02 | -6,74E-02 |
| I2 | ,424 | ,132 | ,357 | ,286 | -8,18E-02 | 2,508E-02 | 5,002E-02 | -7,22E-02 | 9,670E-02 | -,332 | -6,96E-02 |
| I20 | ,382 | -,213 | ,514 | 1,846E-02 | -3,45E-02 | 3,285E-02 | -5,55E-02 | ,104 | -,128 | -,284 | 3,211E-04 |
| I21 | ,232 | 6,600E-02 | ,321 | -1,01E-02 | ,283 | ,465 | ,172 | ,213 | -,218 | 9,681E-03 | -,213 |
| I22 | ,147 | ,337 | ,196 | 8,051E-02 | 4,404E-02 | ,369 | ,517 | -,112 | 1,184E-02 | ,221 | ,302 |
| I23 | ,643 | -1,74E-02 | -,147 | 1,134E-02 | 4,137E-02 | 1,376E-02 | -,197 | -7,37E-02 | -,193 | -,171 | 2,998E-02 |
| I24 | ,382 | ,408 | -,147 | -,220 | -,167 | ,209 | -,231 | 9,041E-02 | ,181 | -2,26E-02 | -8,18E-02 |
| I25 | ,448 | 3,897E-02 | ,214 | -,201 | -,432 | -,216 | ,178 | 7,912E-02 | -,222 | ,246 | -,142 |
| I26 | ,482 | -,300 | ,193 | -7,64E-02 | -,156 | -,241 | 4,552E-02 | -,155 | ,220 | ,166 | -1,28E-02 |
| I27 | ,294 | ,307 | ,103 | 1,220E-03 | ,252 | -8,39E-02 | 8,920E-02 | -,662 | 6,048E-02 | -2,29E-02 | -,123 |
| I28 | ,396 | ,330 | 3,075E-02 | ,143 | -4,66E-02 | ,251 | -3,63E-02 | 8,755E-02 | ,374 | 7,887E-02 | -7,67E-02 |
| I29 | ,483 | -,134 | -6,31E-02 | -,512 | ,237 | 5,219E-02 | 2,856E-02 | 3,891E-02 | -6,03E-02 | 4,696E-02 | ,216 |
| I3 | ,296 | 2,379E-02 | -,328 | ,282 | 7,995E-02 | -6,91E-02 | ,360 | -2,36E-02 | -,120 | -,262 | ,466 |
| I30 | ,561 | -7,25E-02 | 3,304E-02 | -,392 | -1,01E-02 | -9,06E-02 | 2,161E-02 | ,147 | -,310 | -8,93E-02 | ,183 |
| I4 | ,430 | -,224 | -,347 | ,188 | -8,11E-02 | ,162 | -6,40E-02 | ,166 | -,113 | ,145 | -,255 |
| I5 | ,227 | ,210 | ,127 | ,550 | ,154 | -8,84E-02 | -,244 | 6,574E-02 | -,218 | ,274 | -9,64E-02 |
| I6 | ,373 | ,520 | -9,25E-02 | -,338 | 1,617E-02 | -,319 | ,134 | -1,48E-02 | 7,333E-02 | 5,782E-02 | -,146 |
| I7 | ,392 | -,107 | -8,26E-02 | 6,913E-02 | ,603 | -,157 | -,239 | 2,638E-02 | 9,908E-02 | 8,258E-03 | -1,57E-02 |
| I8 | ,359 | 7,270E-02 | ,445 | ,160 | -,163 | -6,22E-02 | ,158 | 7,501E-03 | -3,28E-02 | -9,36E-03 | -1,09E-02 |
| I9 | ,412 | -,185 | -,433 | ,224 | 7,128E-03 | -4,01E-02 | ,209 | ,210 | ,200 | -7,23E-02 | -8,79E-02 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 11 componentes extraídos

Anexo 26

Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar.

INSTRUCCIONES

A continuación se te presenta un grupo de afirmaciones destinadas a conocer el conjunto de actividades que son realizadas en tu hogar (por ti u otra persona) en las cuales participa tu hijo o hija como oyente, hablante, escritor, lector o pensador. Por favor, indica la opción que mejor exprese el número de veces que se practican las actividades en tu hogar, según se te pregunta a continuación. Para elaborar tu respuesta utilice como guía la siguiente escala:

Siempre se realiza. (SR). Muchas veces (MV). Algunas veces (AV).
(Todos los días) (3 veces a la semana). (Solo los fines de semana).
Pocas Veces (PV) Nunca se realiza (NR)
(Una vez a la semana) (Ningún día de la semana).

Para comenzar responde lo siguiente:

Nombre y apellido del entrevistado: _____

Grado de instrucción del entrevistado: __ Parentesco con el niño o niña: _____ Ocupación actual: _____ Indique: ¿Quién mantiene económicamente el hogar?: Madre __ Padre __ Abuelo(a) __ Otros (especifique) _____

Nombre del niño o niña: _____ Grado que estudia: _____ Sexo: __ Edad: __ Turno en que estudia el niño o niña: _____ Escuela: _____

Aparte de los libros de la escuela ¿Existen otros libros en el hogar?: Si __ Explique: _____

No __ Explique _____

¿Existe en el hogar un espacio destinado a colocar los libros? Si __ Explique: _____

No __ Explique _____

Gracias por tu Colaboración.

| | SR | MV | AV | PV | NR |
|---|----|----|----|----|----|
| 1. Entre mi hijo o hija y yo, hay tiempo para compartir actividades extra escolares. | | | | | |
| 2. Mi hijo o hija hojear libros o revistas de manera espontánea. | | | | | |
| 3. Mi hijo o hija hojear libros, revistas, cuentos en mi compañía o la de otro adulto. | | | | | |
| 4. Mi hijo o hija revisa el periódico. | | | | | |
| 5. Yo leo delante del niño o niña. | | | | | |
| 6. Mi hijo o hija observa a otras personas leyendo dentro del hogar. | | | | | |
| 7. Yo leo el periódico. | | | | | |
| 8. Yo le leo cuentos al niño o niña y le hago preguntas acerca de lo que le leo. | | | | | |
| 9. Mi hijo o hija lee cuentos de manera espontánea. | | | | | |
| 10. El niño o niña lee cuentos y conversa acerca de lo leído. | | | | | |
| 11. Yo animo a mi hijo o hija a "adelantarse" acerca de lo que seguirá en el texto que lee. | | | | | |
| 12. Mi hijo o hija inventa historias a medida que ve ilustraciones en los libros que lee. | | | | | |
| 13. Yo le hago preguntas a mi hijo acerca de lo que lee. | | | | | |
| 14. Mi hijo o hija escribe notas de manera espontánea. | | | | | |
| 15. Yo le hago preguntas a mi hijo o hija acerca de lo que escribe de manera espontánea. | | | | | |
| 16. Mi hijo o hija observa personas que escriben dentro del hogar | | | | | |
| 17. Yo escribo con mi hijo o hija. | | | | | |
| 18. Mi hijo o hija dibuja de manera espontánea. | | | | | |
| 19. Yo le compro a mi hijo o hija lápices y creyones para usarlos en el hogar. | | | | | |
| 20. El niño o niña dibuja, de manera espontánea, acerca de lo que escribe. | | | | | |
| 21. Yo animo al niño o niña a dibujar acerca de lo que lee. | | | | | |
| 22. Yo animo al niño o niña a dibujar acerca de lo que escribe. | | | | | |
| 23. Yo visito bibliotecas públicas con el niño o niña . | | | | | |
| 24. Yo visito museos y parques con el niño o niña. | | | | | |
| 25. Yo llevo al niño o niña a actividades culturales; p ej. Teatro, exposiciones, conciertos. | | | | | |
| 26. Yo animo al niño o niña a conversar sobre los sitios que visitamos. | | | | | |
| 27. El niño o niña habla acerca de lo que le pasa. Por ej. en la escuela, con un amigo. | | | | | |
| 28. El niño o niña escucha música. | | | | | |
| 29. Yo animo al niño o niña a cantar canciones. | | | | | |
| 30. El niño o niña participa en juegos donde tiene que hablar. Por ej. rondas | | | | | |
| 31. Yo juego con el niño o niña a responder adivinanzas. | | | | | |
| 32. El niño o niña participa en juegos donde tiene que seguir reglas: Por ej. ludo | | | | | |
| 33. Yo animo al niño o niña a buscar el significado de las palabras en el diccionario. | | | | | |
| 34. El niño o niña comparte actividades de lectura con otros niños o niñas de su edad. | | | | | |
| 35. El niño o niña comparte actividades de escritura con otros niños o niñas de su edad | | | | | |

Siempre se realiza. (SR). Muchas veces (MV). Algunas veces (AV). Pocas veces (PV). Nunca se realiza (NR)

Anexo 27

Organización de los ítems en la Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar).

| Actividad | Ítems |
|--|---|
| Estimulación Lengua Oral | 10, 12, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 |
| Estimulación Lengua Escrita | 2, 4, 9, 14, 18, 19, 20, 21, 22 |
| Interacción Social y Observación de Modelos | 1, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 33, 34, 35. |

Anexo 28

Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar). Plantilla de corrección.

| Respuesta | Puntaje |
|------------------------------|----------------|
| SR (siempre se realiza) | 5 |
| MV (muchas veces se realiza) | 4 |
| AV (a veces se realiza) | 3 |
| PV (pocas veces se realiza) | 2 |
| NR (nunca se realiza) | 1 |

Anexo 29

Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar.

Pilotaje

Antes de la aplicación a la población definitiva, la Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar, fue sometida a un proceso de pilotaje- La misma fue aplicada en una escuela ubicada en el Distrito Escolar N° 1 de la Zona Educativa de Caracas.

El investigador tomó la previsión de que dicha escuela tuviera características similares a la de la escuela donde sería aplicada finalmente. El objetivo del pilotaje estuvo orientado a observar el comportamiento de la prueba, precisar su tiempo de aplicación y determinar su índice de confiabilidad.

En esta actividad participaron 83 adultos: 66 madres, 9 padres y 8 cuidadores todos ellos representantes de escolares cursantes de la I Etapa de Educación Básica. El nivel de escolaridad de los participantes y su ocupación, son mostrados en los siguientes cuadros

Cuadro 12

Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. Características de los participantes en la prueba piloto. Nivel de escolaridad.

| Escolaridad de los Entrevistados | Frecuencia | % |
|---|-------------------|----------|
| Sin escolaridad | 1 | 1.2 |
| 1° a 6° Grado | 27 | 32.5 |
| 7° a 9° Año | 21 | 25.3 |
| CD Incompleto | 3 | 3.6 |
| Bachiller | 13 | 15.7 |
| TSU | 6 | 7.2 |
| Universitaria Incompleta | 1 | 1.2 |
| Universitaria | 11 | 13.3 |

El Nivel de Escolaridad de los/as participantes se muestra en el Cuadro 12. En ella se refleja que el 13.3% de estos tienen educación universitaria, 15.7% son

bachilleres, 3,6% reportaron no haber concluido el bachillerato, 32,5% alcanzaron un nivel de escolaridad hasta primaria completa y 1,2% se reportaron sin nivel de escolaridad.

Cuadro 13

Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. Características de los participantes en la prueba piloto. Ocupación

| Ocupación de los Entrevistados | Frecuencia | % |
|---------------------------------------|-------------------|----------|
| Del hogar | 29 | 34.9 |
| Trabajador formal | 38 | 45.8 |
| Trabajador Informal | 12 | 14.5 |
| Estudiante | 4 | 4.8 |

El cuadro 13 muestra que un 34.9% de las participantes se dedican a labores del hogar; 45.8% se encuentran insertados en el mercado laboral formal; 14.5% declararon trabajar en la economía informal y 4.8% ser estudiantes.

Cuadro 14

Escala para la estimulación cognitiva en el hogar. Análisis descriptivo de la prueba piloto.

| | |
|----------------------------|-------|
| Puntaje mínimo registrado: | 0 |
| Puntaje máximo registrado: | 175 |
| Media de los puntajes: | 120 |
| Mediana de los puntajes: | 123 |
| Moda de los puntajes: | 123 |
| Desviación típica: | 28.24 |

El puntaje mínimo registrado en durante la aplicación de la prueba piloto fue de cero (0) mientras que el puntaje máximo fue de 175. Dentro de las medidas de

tendencia central se encuentra que la mediana y la moda coinciden (123), en tanto que la media se ubicó en 120 puntos. Se reportó una Ds de 28.24.

El Índice de Confiabilidad de consistencia interna, obtenido a través de α de Cronbach fue de .93.

Anexo 30

Análisis de confiabilidad. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar.

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
 R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)
 Item-total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Alpha if Item Deleted |
|-----|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| I1 | 122,9586 | 346,5605 | ,3785 | ,8903 |
| I10 | 123,8872 | 338,6589 | ,4685 | ,8887 |
| I11 | 123,5564 | 343,2666 | ,3585 | ,8907 |
| I12 | 123,8008 | 340,4771 | ,4393 | ,8892 |
| I13 | 123,3346 | 344,2990 | ,4125 | ,8897 |
| I14 | 123,8346 | 337,8593 | ,4370 | ,8893 |
| I15 | 123,3571 | 337,6871 | ,5370 | ,8876 |
| I16 | 123,0338 | 342,8856 | ,4389 | ,8893 |
| I17 | 123,1053 | 343,7323 | ,4205 | ,8896 |
| I18 | 122,9774 | 346,7165 | ,3448 | ,8908 |
| I19 | 122,7632 | 352,8078 | ,2415 | ,8921 |
| I2 | 123,4323 | 341,3331 | ,4890 | ,8886 |
| I20 | 123,2594 | 341,0230 | ,4842 | ,8886 |
| I21 | 123,3947 | 340,0360 | ,4789 | ,8886 |
| I22 | 123,6617 | 337,3568 | ,4648 | ,8887 |
| I23 | 125,2932 | 346,5854 | ,3258 | ,8911 |
| I24 | 124,2669 | 341,6606 | ,4016 | ,8899 |
| I25 | 124,8421 | 339,2731 | ,4383 | ,8892 |
| I26 | 123,6729 | 335,9643 | ,5049 | ,8880 |
| I27 | 122,7180 | 349,7881 | ,3308 | ,8910 |
| I28 | 122,7331 | 348,9813 | ,3706 | ,8905 |
| I29 | 123,2368 | 340,9739 | ,4227 | ,8895 |
| I3 | 123,5526 | 340,7614 | ,4593 | ,8889 |
| I30 | 123,7143 | 337,2916 | ,4603 | ,8888 |
| I31 | 123,5677 | 342,2539 | ,4114 | ,8897 |
| I32 | 123,5752 | 339,7019 | ,4322 | ,8894 |
| I33 | 123,5226 | 343,6693 | ,3224 | ,8916 |
| I34 | 123,6955 | 340,4013 | ,4193 | ,8896 |
| I35 | 123,7068 | 343,9590 | ,3305 | ,8913 |
| I4 | 124,3271 | 341,4360 | ,3753 | ,8905 |
| I5 | 123,2669 | 341,3285 | ,4347 | ,8893 |
| I6 | 123,3346 | 341,8159 | ,4164 | ,8896 |
| I7 | 123,3045 | 347,1258 | ,2684 | ,8924 |
| I8 | 123,9361 | 339,7431 | ,4816 | ,8885 |

I9 123,8947 337,6266 ,5011 ,8881

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases = 301

N of Items = 35

Alpha = ,8925

Anexo 31

Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar.

Varianza total

Varianza total explicada

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 7,712 | 22,034 | 22,034 | 7,712 | 22,034 | 22,034 |
| 2 | 2,301 | 6,575 | 28,609 | 2,301 | 6,575 | 28,609 |
| 3 | 1,991 | 5,688 | 34,297 | 1,991 | 5,688 | 34,297 |
| 4 | 1,829 | 5,226 | 39,523 | 1,829 | 5,226 | 39,523 |
| 5 | 1,515 | 4,328 | 43,850 | 1,515 | 4,328 | 43,850 |
| 6 | 1,366 | 3,904 | 47,754 | 1,366 | 3,904 | 47,754 |
| 7 | 1,262 | 3,605 | 51,359 | 1,262 | 3,605 | 51,359 |
| 8 | 1,236 | 3,531 | 54,889 | 1,236 | 3,531 | 54,889 |
| 9 | 1,070 | 3,057 | 57,947 | 1,070 | 3,057 | 57,947 |
| 10 | 1,026 | 2,932 | 60,879 | 1,026 | 2,932 | 60,879 |
| 11 | 1,006 | 2,875 | 63,754 | 1,006 | 2,875 | 63,754 |
| 12 | ,943 | 2,695 | 66,449 | | | |
| 13 | ,920 | 2,628 | 69,077 | | | |
| 14 | ,856 | 2,446 | 71,523 | | | |
| 15 | ,797 | 2,276 | 73,799 | | | |
| 16 | ,741 | 2,118 | 75,918 | | | |
| 17 | ,685 | 1,957 | 77,875 | | | |
| 18 | ,679 | 1,941 | 79,816 | | | |
| 19 | ,640 | 1,828 | 81,644 | | | |
| 20 | ,616 | 1,759 | 83,404 | | | |
| 21 | ,586 | 1,673 | 85,077 | | | |
| 22 | ,548 | 1,565 | 86,642 | | | |
| 23 | ,525 | 1,500 | 88,142 | | | |
| 24 | ,489 | 1,397 | 89,539 | | | |
| 25 | ,475 | 1,356 | 90,896 | | | |
| 26 | ,445 | 1,272 | 92,167 | | | |
| 27 | ,407 | 1,163 | 93,330 | | | |
| 28 | ,374 | 1,069 | 94,399 | | | |
| 29 | ,361 | 1,032 | 95,431 | | | |
| 30 | ,343 | ,981 | 96,413 | | | |
| 31 | ,319 | ,912 | 97,324 | | | |
| 32 | ,286 | ,818 | 98,142 | | | |
| 33 | ,240 | ,686 | 98,828 | | | |
| 34 | ,211 | ,602 | 99,430 | | | |
| 35 | ,199 | ,570 | 100,000 | | | |

3° grado

125

Anexo 32

Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar.

Matriz de componentes

| | Componente | | | | | | | | | | |
|-----|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| I1 | ,424 | 1,969E-02 | ,192 | -,148 | 7,901E-02 | -2,27E-02 | -,338 | -,106 | ,136 | -6,42E-03 | -,318 |
| I10 | ,527 | -,438 | 5,828E-02 | 2,013E-02 | -,207 | 9,488E-02 | ,107 | -7,30E-02 | -,107 | ,315 | -,111 |
| I11 | ,413 | -,248 | -,310 | -,226 | 2,742E-03 | ,220 | -8,55E-02 | ,162 | -,114 | -9,19E-02 | -2,94E-02 |
| I12 | ,497 | -,321 | -,169 | 1,230E-03 | -,105 | ,233 | -,207 | -4,63E-02 | 9,684E-02 | -,100 | -5,70E-02 |
| I13 | ,472 | -,307 | -,248 | 1,856E-03 | ,244 | 9,053E-02 | -,210 | ,216 | -,224 | ,131 | 8,965E-02 |
| I14 | ,502 | -,173 | -4,24E-03 | ,282 | 1,908E-02 | -,303 | -,271 | ,262 | -,214 | -,143 | -,123 |
| I15 | ,600 | -6,58E-02 | -,253 | 1,173E-02 | ,178 | -,190 | -,286 | ,122 | -9,06E-02 | -,320 | 5,471E-02 |
| I16 | ,487 | ,178 | ,258 | ,146 | ,310 | -7,97E-02 | -,186 | -5,01E-02 | 6,180E-02 | ,275 | 9,692E-02 |
| I17 | ,468 | ,307 | -7,87E-02 | 3,977E-02 | ,408 | -3,24E-02 | -2,26E-02 | ,234 | -4,09E-02 | 9,777E-02 | 3,387E-02 |
| I18 | ,397 | ,188 | -,271 | ,372 | -3,38E-02 | -,166 | 5,261E-02 | ,290 | 6,500E-02 | 6,286E-02 | -,435 |
| I19 | ,268 | ,302 | -,156 | 1,577E-03 | 4,858E-02 | -4,73E-02 | ,307 | ,394 | ,370 | ,253 | ,139 |
| I2 | ,544 | -,422 | ,160 | ,202 | -,197 | -,236 | ,150 | 3,676E-02 | ,196 | -2,45E-02 | 1,690E-02 |
| I20 | ,536 | ,188 | -,411 | 7,071E-02 | -,199 | 2,600E-02 | ,120 | -4,33E-02 | ,149 | 5,840E-02 | -,132 |
| I21 | ,534 | ,144 | -,527 | -,388 | ,107 | ,146 | 5,383E-02 | -,106 | 6,124E-02 | 7,123E-03 | -3,15E-02 |
| I22 | ,527 | 2,716E-02 | -,461 | -,266 | -4,63E-03 | 4,918E-02 | 3,575E-02 | -,198 | 8,340E-02 | 8,761E-02 | 4,021E-02 |
| I23 | ,356 | ,264 | ,310 | -,415 | -,134 | 1,220E-02 | 1,260E-02 | ,256 | -8,05E-02 | -,45E-02 | -,367 |
| I24 | ,453 | 7,880E-02 | ,127 | -,227 | -,305 | -,381 | -,135 | -,204 | ,132 | 8,552E-02 | -1,00E-02 |
| I25 | ,480 | ,343 | ,270 | -,354 | -,283 | -,122 | -,149 | -8,80E-03 | ,115 | -5,10E-02 | -,188 |
| I26 | ,558 | ,166 | 8,301E-03 | -,362 | -9,18E-02 | -8,68E-02 | -,245 | -,192 | ,126 | -,106 | 6,980E-02 |
| I27 | ,389 | 4,427E-03 | -,357 | ,286 | -3,11E-02 | -,198 | 1,857E-02 | -,218 | ,102 | ,290 | 2,550E-02 |
| I28 | ,415 | ,148 | -2,70E-02 | ,319 | ,208 | -,305 | ,153 | -,136 | -,119 | -,382 | -8,43E-02 |
| I29 | ,478 | ,169 | -9,75E-02 | ,135 | ,197 | -,120 | ,379 | -,392 | 1,159E-02 | -,254 | ,129 |
| I3 | ,524 | -,413 | ,156 | 4,688E-02 | -,194 | -,201 | 2,513E-02 | -,162 | 7,758E-02 | -4,73E-02 | ,229 |
| I30 | ,501 | ,412 | ,173 | -7,59E-03 | -4,46E-02 | ,178 | 8,039E-02 | -9,48E-02 | -,199 | -7,00E-02 | -,109 |
| I31 | ,461 | 6,072E-02 | 8,858E-02 | -,117 | 5,906E-02 | 6,657E-02 | ,224 | -,193 | -,459 | 5,701E-02 | 6,989E-02 |
| I32 | ,471 | ,328 | ,220 | -1,38E-02 | -4,95E-02 | -,101 | 6,630E-02 | -5,77E-02 | -,397 | ,211 | 5,014E-02 |
| I33 | ,358 | ,271 | -4,36E-02 | -2,60E-02 | -,249 | ,125 | ,207 | ,318 | -,171 | -1,71E-02 | ,511 |
| I34 | ,457 | ,302 | ,110 | ,405 | -,260 | ,456 | -,111 | 3,238E-02 | 7,503E-02 | -,101 | 3,832E-02 |
| I35 | ,373 | ,184 | ,130 | ,470 | -,152 | ,499 | -,153 | -,153 | ,171 | -,174 | -2,94E-03 |
| I4 | ,418 | -,242 | ,156 | -,151 | -8,56E-02 | -2,66E-02 | ,346 | -,348 | ,136 | -,340 | ,144 |
| I5 | ,484 | -,114 | ,242 | 6,445E-02 | ,430 | ,203 | -4,08E-02 | -,119 | 9,746E-02 | 7,898E-02 | -9,23E-02 |
| I6 | ,464 | 5,267E-02 | ,427 | 6,716E-02 | ,309 | -3,92E-02 | -9,48E-02 | 1,663E-02 | ,211 | ,149 | 7,494E-02 |
| I7 | ,307 | -,249 | ,300 | -,206 | ,363 | ,142 | ,391 | 1,401E-02 | ,183 | -5,52E-02 | -,207 |
| I8 | ,534 | -,435 | 6,686E-02 | -,194 | 9,167E-02 | ,250 | 2,981E-02 | -4,77E-02 | -5,05E-02 | 1,334E-02 | -1,00E-01 |
| I9 | ,555 | -,286 | ,143 | ,230 | -,314 | 5,882E-03 | ,140 | 8,185E-02 | -,173 | ,205 | -4,29E-02 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 11 componentes extraídos

Anexo 33

Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar **Instrucciones**

Respetado Prof (a) /Maestra (o):

Tal como lo habláramos en la reunión del día martes 24 de enero de 2006, el cuestionario denominado ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA ESTIMULACIÓN COGNITIVA EN EL HOGAR deberá ser aplicado el día de la entrega de boletas a todas las madres, padres o representantes que acudan al aula. Esta actividad no ocupará más de 10 minutos. Se les sugiere aplicarlo antes de entregar las boletas para garantizar el llenado del mismo.

Le reitero la importancia que tiene para la investigación este instrumento, ya que permitirá conocer QUÈ HACEN LAS MADRES Y PADRES CON SUS HIJOS EN EL HOGAR COMO APOYO A LA ACTIVIDAD EDUCATIVA que se realiza en la escuela. Por ello, es importante que le soliciten SER SINCEROS en las respuestas, todo esto en beneficio de su representado.

Una vez llenado el cuestionario, se les agradece VERIFICAR QUE HAYAN SIDO RESPONDIDAS TODAS LAS PREGUNTAS, recogerlo, colocarlo en el sobre amarillo y entregárselo a la Profesora Rosa Esther Chacón. Agradezco su colaboración para esta investigación.

Estoy a sus órdenes en los siguientes números y dirección electrónica: 0416 6319617 /0212 5503663

Correo electrónico: tejudalagonell@gmail.com

Miren de Tejada

Psicólogo Investigador

Anexo 34

Instrucciones para la aplicación de la prueba de competencia para la lectura.

1. Coloque a los niños en su aula de clases, cerciórese de que tenga adecuada iluminación y ventilación.
2. Pídale que guarden todo los materiales que tienen sobre su pupitre. Puede dejar saca punta, lápiz o cartuchera.
3. De a los sujetos evaluados la siguiente indicación: *“Vamos a hacer una actividad diferente a la que hemos hecho otras veces en el aula: Cada uno de ustedes va a leer un cuento sentado en su puesto. Al terminar de leerlo contestaremos unas preguntas para conocer si entendimos qué pasó en el cuento”*.
4. Distribuya los cuentos sobre la mesa y la hoja de actividades. Entrégueles un lápiz.
5. Una vez concluida la distribución, de la siguiente indicación: *“Vamos a empezar por leer el cuento, cuando terminen de leerlo comiencen a responder las preguntas. Piensen bien antes de contestar. Pueden regresar al cuento las veces que necesiten para responder”*. (NOTA: la actividad de leer el cuento se hace de manera individual).
6. Una vez dadas las instrucciones, verificar que todos los niños y niñas hayan entendido. Seguidamente decirles: *“Pueden comenzar”*.
7. Terminadas las indicaciones grupales, pasar por cada puesto a verificar que los niños hayan entendido, para ello de nuevamente las mismas indicaciones de manera individualizada.
8. Todos deben comenzar con la lectura del cuento y continuar con la hoja de actividades. Verificar que los niños llenen sus datos personales.
9. Al finalizar, recoger los cuentos y las actividades. Debe existir igual número de cuentos y actividades como niños o niñas hayan presentado la prueba. **NOTA: NO DEJAR EL CUENTO NI LAS ACTIVIDADES AL NIÑO; VERIFICAR QUE HAYAN RESPONDIDO TODAS LAS RESPUESTAS.**

Anexo 35

Factores socioculturales asociados a la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de la I Etapa de Educación Básica. Cronograma de recolección de datos.

| ACTIVIDAD | CRONOGRAMA (Fecha en meses) Año 2006 | | | | |
|---|--------------------------------------|-------------|------|------------|-------|
| | Febrero /Marzo | Marzo/Abril | Mayo | Mayo/Junio | Julio |
| Tramites administrativo para el ingreso a la escuela. | | | | | |
| Reunión de inducción con los directivos y docentes de la escuela. | | | | | |
| Solicitud de autorizaciones a los padres, madres y representantes | | | | | |
| Aplicación de la Escala EcoHogar. | | | | | |
| Evaluación Competencia para la lectura | | | | | |
| Aplicación de la Escala de Autoestima. | | | | | |
| Evaluación Antropométrica Nutricional. | | | | | |

ANEXO 36

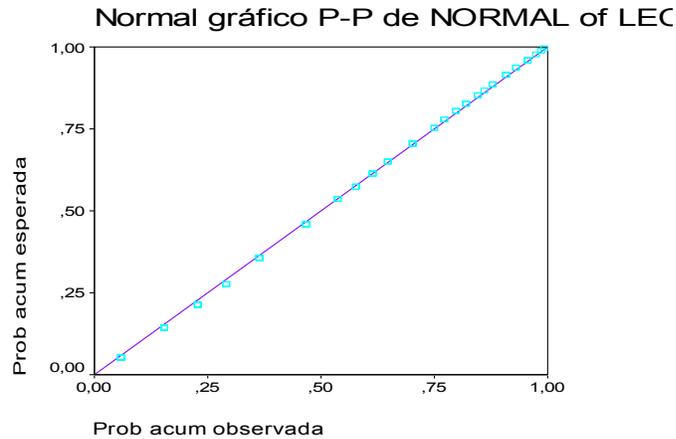


Gráfico 12. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de 1º grado de Educación Básica

En los Gráficos P-P normal se muestra la proporción acumulada de una sola variable numérica, en función de la proporción acumulada esperada, si la muestra proviniese de una distribución normal. Si la muestra procede de una distribución normal, los puntos se concentrarán en torno a una línea recta (SPSS versión 7.5; Martínez, 1999).

En el Gráfico 12 se muestra que los puntajes tipificados de lectura para los escolares de 1º grado, se agrupan alrededor de la recta, por lo que puede decirse que tienden a ser normales.

ANEXO 37

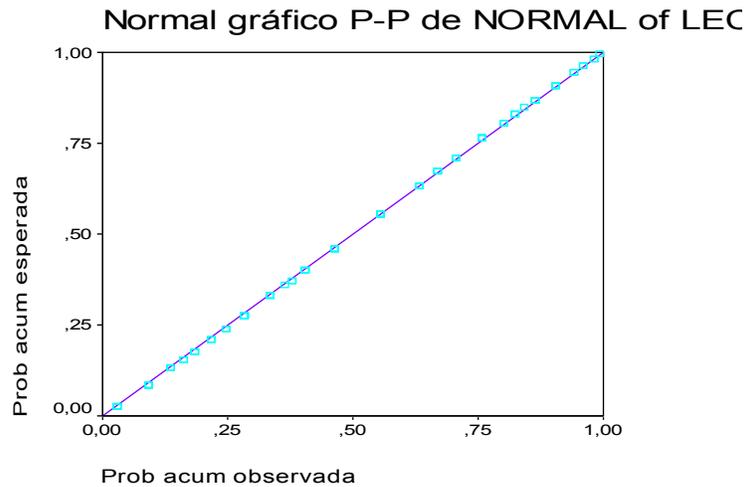


Gráfico 15. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de 2º grado de Educación Básica

Los puntajes tipificados correspondientes a 2º grado, se agrupan alrededor de la recta, por lo que se consideran que tienden a ser normales.

ANEXO 38

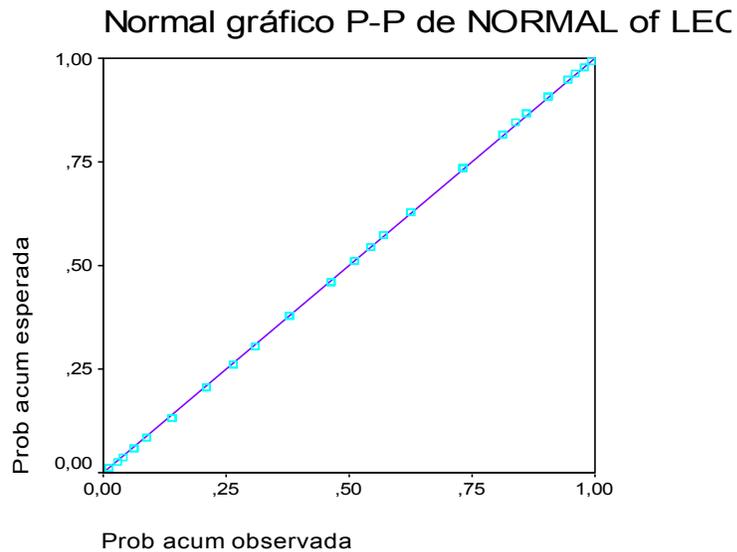


Gráfico 18. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Prueba para la evaluación de competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de 3° grado de Educación Básica

Los puntajes tipificados correspondientes a 3° grado, se agrupan alrededor de la recta, por lo que se consideran que tienden a ser normales.

ANEXO 39

Cuadro 7

Procesos y habilidades cognitivas para la determinación de la competencia para la lectura de textos narrativos, según ítemes de la prueba. 1º grado de Educación Básica.

| Grado | Procesos (PISA, 2005/PIRLS 2006) | Habilidad Cognitiva | Ítemes |
|--------------|--|---|--------------------------------|
| 1º | Recuperar Información | Localizar información | 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10,13. |
| | Desarrollar interpretaciones | Elaborar Inferencias | 6,12,14 y 16 |
| | Reflexionar sobre el contenido del texto | Cotejo de Información con experiencias previas. | 11 |
| | | Síntesis /Resumen | 15 y 17 |

PISA, 2005 / PIRLS 2006. Modificado por Fraca, L. y de Tejada, M. Mayo 2006

Cuadro 8.

Procesos y habilidades cognitivas para la determinación de la competencia para la lectura de textos narrativos, según ítemes de la prueba. 2º grado de Educación Básica.

| Grado | Procesos (PISA, 2005/PIRLS 2006) | Habilidad Cognitiva | Ítemes |
|--------------|--|----------------------------|--------------------------------|
| 2º | Recuperar Información | Localizar información | 1,2,3,4,9,10,11 12, 13 y 14 |
| | Desarrollar interpretaciones | Elaborar Inferencias | 3, 5, 13 y 14 |
| | | Determinar secuencias. | 6,7 y 8 |
| | Reflexionar sobre el contenido del texto | Síntesis/Resumen | 15 y 16 |

PISA, 2005 / PIRLS 2006. Modificado por Fraca, L. y de Tejada, M. Mayo 2006

Cuadro 9.

Procesos y habilidades cognitivas para la determinación de la competencia para la lectura de textos narrativos, según ítems de la prueba. 3º grado de Educación Básica.

| Grado | Procesos (PISA, 2005/PIRLS 2006) | Habilidad Cognitiva | | Ítems |
|--------------|--|---|----------|-------------------------|
| 3º | Recuperar Información | Localizar información | | 1,2,4,5,6 ,7,8,9 |
| | | Localizar Información escondida en el texto | | i10 |
| | Desarrollar interpretaciones | Elaborar Inferencias | | 11, 12,23, 24, 26 |
| | | Determinar secuencias | Temporal | 3 |
| | | | Espacial | 14 al 22 |
| | Reflexionar sobre el contenido del texto | Síntesis/Resumen | | 25 |

PISA, 2005 / PIRLS 2006. Modificado por Fraca, L. y de Tejada, M. Mayo 2006

ANEXO 40

Resultados de la evaluación de habilidades de competencia para la lectura de textos narrativos en escolares del 1º grado, expresada en porcentaje.

RECUPERAR INFORMACIÓN

Localizar Información

Actividad I (Ítemes 1 – 4): Buscar ideas específicas. Identificación de personajes en el cuento:

1. **Ítem 1:** 70.5% respondió correctamente; 28,5% respondió incorrectamente.
2. **Ítem 2:** 67,3% respondió correctamente; 32,7% respondió incorrectamente.
3. **Ítem 3:** 57.1% respondió correctamente; 41,9% respondió incorrectamente.
4. **Ítem 4:** 40.4% respondió correctamente; 59,6% respondió incorrectamente

En relación con ésta Actividad de localización de información, puede decirse que el ítem 4 referido a la identificación de un personaje no humano, resultó ser la Actividad que menos respuestas correctas obtuvo; los otros 3 ítemes, referidos a identificación de personajes humanos, muestran con porcentajes decrecientes (70, 67 y 57% respectivamente).

Llama la atención que los personajes identificados en ese orden fueron la protagonista del cuento, la maestra y un personaje que aparece solo al final del cuento. Tal vez la significación afectiva de la maestra y de la protagonista permitió la identificación en mayor porcentaje que el último personaje.

Actividad II: Buscar ideas específicas (Identificación de acción ejecutada por un personaje del cuento)

Ítem 5: 28.8% identificó correctamente la acción; 71,2% no logró realizarla.

Actividad IV: Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura (Responder V o F acerca de situaciones ocurridas en el cuento).

1. **Ítem 7:** 23.1% respondió correctamente; 76,9% respondió de manera incorrecta.
2. **Ítem 8:** 23.1% respondió correctamente; 76,9% respondió de manera incorrecta.
3. **Ítem 9:** 17.3% respondió correctamente; 82,7% respondió de manera incorrecta.

4. **Ítem 10:** 19.2% respondió correctamente; 78,8% respondió de manera incorrecta.

Actividad VI b: Identificar la ambientación de una historia (Identificación de un lugar)

1. **Ítem 13:** 27% identifica correctamente el lugar; 73% no logra responder acertadamente.

Conclusiones: la Actividad que fue realizada con mayor porcentaje de éxito fue la Actividad I; las otras Actividades en promedio obtuvieron un 23.8% de ejecución correcta.

Podría decirse por tanto que de los 104 niños/as evaluados, 37.38% logran localizar información.

DESARROLLAR INTERPRETACIONES

Elaborar Inferencias

Actividad III: Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

1. **Ítem 6:** 17.3% logran realizar la generalización; 6.7% se aproximan, 73% no lo logra.

Actividad VI a: Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

1. **Ítem 12:** 23.98% lo logra; 2.9% se aproximan; 73.1% no lo logra

Actividad VI c: Inferir un acontecimiento

1. **Ítem 14:** 11.4% logra realizar la inferencia; 14.3% se aproximan; 74% no lo logra.

Actividad VIII: Inferir un acontecimiento

1. **Ítem 16:** 16.6% logra realizar la inferencia; 83.7% no lo logra.

Conclusiones: la Actividad que resultó con mayor % de éxito fue la VI a (¿Por Qué lloraba María?), con un 23.9% de respuestas buenas. La de más difícil ejecución fue la Actividad VI c (Qué pasó al final del cuento?) con un 11.4% de logros tal vez por su característica. 23.9% de los escolares se aproximan a la ejecución de las inferencias pero no lo logran finalmente

En general puede decirse que en promedio un 17.3% los participantes lograron elaborar inferencias.

REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO

Cotejo de Información con experiencias previas

Actividad V: realizar interpretaciones del texto haciendo uso de informaciones y experiencias previas

1. **Ítem 11:** 45.1% logran cotejar información con sus experiencias previas; 54.8% no realizan la Actividad de cotejo de información

Conclusiones: la habilidad cognitiva de cotejo de información con experiencias previas, resulta con un mayor porcentaje de ejecución (54.8%) que las Actividades de elaboración de inferencias (17.3%) y localización de información (37.38%).

Es importante destacar la importancia que tiene para los niños/as tener experiencias previas a través de otras Actividades extraescolares que le permitan acopiar información, que posteriormente pueda ser utilizada para el desarrollo de su competencia para la lectura.

Síntesis / Resumen

Actividad VII: integrar en una frase, oración u otra manifestación gráfica, lo dicho por el autor y lo asimilado por el lector.

1. **Ítem 15:** 23.1% logran integrar información a través de una representación gráfica de lo ocurrido en el cuento; 14.4% se aproximan; 62.5% no logran realizar correctamente dicha Actividad.
2. **Ítem 17:** solo 7.7% logró realizar adecuadamente la Actividad. 92,3% no lo logra.

Conclusiones resultó para los niños/as participantes más adecuado integrar la información a través de la elaboración de dibujos que a través de la colocación de un nombre al cuento; esta última Actividad exige mayor demanda cognitiva.

Recuento de las respuestas correctas/incorrectas, a los ítems de la prueba de competencia para la lectura de textos narrativos, según habilidad y Actividad. 1º grado

RECUPERAR INFORMACIÓN

Localizar Información

Actividad I

Frecuencia de respuesta al ítem 1-2- 3- 4

Buscar ideas específicas. Identificación de personajes en el cuento

| | i1 | | i2 | | i3 | | i4 | |
|------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Incorrecto | 30 | 28,8% | 34 | 32,7% | 44 | 42,3% | 62 | 59,6% |
| correcto | 74 | 71,2% | 70 | 67,3% | 60 | 57,7% | 42 | 40,4% |

Actividad II

Frecuencia de respuesta al ítem 5

Buscar ideas específicas. Identificación de acción ejecutada por un personaje del cuento

| | i5 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| malo | 74 | 71,2% |
| regular | 2 | 1,9% |
| bueno | 28 | 26,9% |

Actividad IV

Frecuencia de respuesta al ítem 7 - 8 – 9 – 10

Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura: Responder V o F acerca de situaciones ocurridas en el cuento.

| | i7 | | i8 | | i9 | | i10 | |
|------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| incorrecto | 80 | 76,9% | 80 | 76,9% | 86 | 82,7% | 82 | 78,8% |
| correcto | 24 | 23,1% | 24 | 23,1% | 18 | 17,3% | 20 | 19,2% |
| 3,00 | | | | | | | 2 | 1,9% |

Actividad VI b

Frecuencia de respuesta al ítem 13

Identificar la ambientación de una historia: Identificación de un lugar

| | i13 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| malo | 76 | 73,1% |
| regular | 1 | 1,0% |
| bueno | 27 | 26,0% |

DESARROLLAR INTERPRETACIONES

Elaborar Inferencias

Actividad III

Frecuencia de respuesta al ítem 6
Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

| | i6 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| malo | 79 | 76,0% |
| regular | 7 | 6,7% |
| bueno | 18 | 17,3% |

Actividad VI a

Frecuencia de respuesta al ítem 12
Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

| | i12 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| malo | 76 | 73,1% |
| regular | 3 | 2,9% |
| bueno | 25 | 24,0% |

Actividad VI c

Frecuencia de respuesta al ítem 14
Inferir un acontecimiento

| | i14 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| malo | 77 | 74,0% |
| regular | 15 | 14,4% |
| bueno | 12 | 11,5% |

Actividad VIII

Frecuencia de respuesta al ítem 16
Inferir un acontecimiento

| | i16 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| incorrecto | 87 | 83,7% |
| correcto | 17 | 16,3% |

REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO

Cotejo de Información con experiencias previas

Actividad V

Frecuencia de respuesta al ítem 11
Realizar interpretaciones del texto haciendo uso de informaciones
y experiencias previas

| | i11 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| malo | 57 | 54,8% |
| regular | 17 | 16,3% |
| bueno | 30 | 28,8% |

Síntesis / Resumen

Actividad VII

Frecuencia de respuesta al ítem 15
Integrar en una frase, oración u otra manifestación gráfica,
lo dicho por el autor y lo asimilado por el lector

| | i15 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| malo | 65 | 62,5% |
| regular | 15 | 14,4% |
| bueno | 24 | 23,1% |

Frecuencia de respuesta al ítem 17
Integrar en una frase, oración u otra manifestación gráfica,
lo dicho por el autor y lo asimilado por el lector

| | i17 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| incorrecto | 96 | 92,3% |
| correcto | 8 | 7,7% |

Resultados de la evaluación de habilidades de competencia para la lectura de textos narrativos en escolares del 2º grado, expresada en porcentaje.

RECUPERAR INFORMACIÓN

Localizar Información

Actividad I: Identificación de información en el texto:

1. **Ítem 1:** 88.7% respondió correctamente; 11.3% lo hizo de manera incorrecta

Actividad Ila: Buscar ideas específicas.

1. **Ítem 2:** 62.3% respondió correctamente; 3.8% se aproximaron a la respuesta y 34% respondió incorrectamente.

Actividad I Ib: Identificación de información en el texto: personajes

1. **Ítem 3:** 50% respondió correctamente; 11.3% se aproximaron a la respuesta y 38.7% respondió incorrectamente.

Actividad I Ic: Identificación de información en el texto: personajes. (Lo interesante de este ítem es su posible valor afectivo, pues se trata de identificar como se llamaba la maestra).

1. **Ítem 4:** 72.6% respondió correctamente y 27,4% respondió incorrectamente.

Actividad IV

Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.

1. **Ítem 9:** 46.2% respondió correctamente y 53.8% respondió incorrectamente.
2. **Ítem 10:** 34.9% respondió correctamente y 65.1% respondió incorrectamente.
3. **Ítem 11:** 49.1% respondió correctamente y 50.9 % respondió incorrectamente.
4. **Ítem 12:** 25.5% respondió correctamente y 74.5% respondió incorrectamente.

Actividad V a

Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.

1. **Ítem 13:** 18.9% respondió correctamente; 17% se aproximaron a la respuesta y 64% respondió incorrectamente.

Actividad V b

Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.

1. **Ítem 14:** 32.1% respondió correctamente; 12.2% se aproximaron a la respuesta y 55.7% respondió incorrectamente.

Conclusiones: las Actividades que resultaron con mayor éxito fueron las I y la IIc; la de más difícil ejecución fue el ítem 12 de la Actividad IV. Dicha tarea consistía en identificar una situación emocional en uno de los personajes del cuento.

Podría decirse por tanto que de los 106 niños/as evaluados 48% logran localizar información.

DESARROLLAR INTERPRETACIONES

Elaborar Inferencias

Actividad II b: Describir la relación entre dos personajes

1. **Ítem 3:** 50% realizó inferencias; 11.3% se aproximaron a la respuesta y 38.7% no la realizó.

Actividad II d: Identificar un personaje humanizado en el cuento

1. **Ítem 5:** 43,4% logró realizar inferencias; 56.6% no logró realizarla.

Actividad V a: Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

1. **Ítem 13:** 18.9% logra realizar inferencias, 17% se aproximan a la realización y 64.2% no lo logran

Actividad V b: Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

1. **Ítem 14:** 32.1% logra realizar inferencias, 12.3% se aproximan a la realización y 55.7 % no lo logran

De los 106 niños/as evaluados 33.6% logran realizare inferencias; 13.5% se aproximan a la realización y 52.8% no logra realizar la inferencia.

Determinar Secuencias

Actividad III: Organizar, de manera espacial o temporal, una serie de hechos o situaciones narradas en el texto.

1. **Ítem 6:** 45,3% logran responder correctamente, 54.7% no lo logra
2. **Ítem 7:** 59.4% logran responder correctamente, 40.6% no lo logra
3. **Ítem 8:** 47.2% logran responder correctamente, 52.8% no lo logra

De los 106 niños/as evaluados 50.6% logran organizar la secuencia temporal, mientras que 49.3% de ellos/as no lo logran.

REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO

Síntesis / Resumen

Actividad VI: Comprender e integrar en una oración lo dicho por el autor y lo asimilado por el lector.

1. **Ítem 15:** 42.5% logra realizar síntesis colocándole un nombre apropiado al cuento. 57.5% no lo logra.

Actividad VII: Comprender e integrar en una oración lo dicho por el autor y lo asimilado por el lector

1. **Ítem 16:** 18.9% logra realizar síntesis describiendo lo que pasó en el cuento. 81.1% no logra realizar esta Actividad

De los 106 niños/as evaluados 30.9% logran realizar síntesis / resumen, mientras que 69.1% de ellos/as no lo logran.

Recuento de las respuestas correctas/incorrectas, a los ítems de la prueba de competencia para la lectura de textos narrativos, según habilidad y Actividad. 2º grado

RECUPERAR INFORMACIÓN

Localizar Información

Actividad I

Frecuencia de respuesta al ítem 1
Identificación de información en el texto

| | i1 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Incorrecto | 12 | 11,3% |
| correcto | 94 | 88,7% |

Actividad II a

Frecuencias de respuestas al ítem 2
Buscar ideas específicas.

| | i2 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Malo | 36 | 34,0% |
| Regular | 4 | 3,8% |
| Bueno | 66 | 62,3% |

Actividad II b

Frecuencias de respuestas al ítem 3
Identificación de información en el texto: personajes

| | i3 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Malo | 41 | 38,7% |
| Regular | 12 | 11,3% |
| Bueno | 53 | 50,0% |

Actividad II c

Frecuencias de respuestas al ítem 4
Identificación de información en el texto: personajes.

| | i4 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Incorrecto | 29 | 27,4% |
| Correcto | 77 | 72,6% |

Actividad IV

Frecuencias de respuestas al ítem 9-10-11-12
Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.

| | i9 | | i10 | | i11 | | i12 | |
|------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Incorrecto | 57 | 53,8% | 69 | 65,1% | 54 | 50,9% | 79 | 74,5% |
| Correcto | 49 | 46,2% | 37 | 34,9% | 52 | 49,1% | 27 | 25,5% |

Actividad V a

Frecuencias de respuestas al ítem 13
Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura

| | i13 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Malo | 68 | 64,2% |
| Regular | 18 | 17,0% |
| Bueno | 20 | 18,9% |

Actividad V b

Frecuencias de respuestas al ítem 14
Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura

| | i14 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Malo | 59 | 55,7% |
| Regular | 13 | 12,3% |
| Bueno | 34 | 32,1% |

DESARROLLAR INTERPRETACIONES

Elaborar Inferencias

Actividad II b

Frecuencias de respuestas al ítem 3
Describir la relación entre dos personajes

| | i3 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Malo | 41 | 38,7% |
| Regular | 12 | 11,3% |
| Bueno | 53 | 50,0% |

Actividad II d

Frecuencias de respuestas al ítem 5
Identificar un personaje humanizado en el cuento

| | i5 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Incorrecto | 60 | 56,6% |
| Correcto | 46 | 43,4% |

Actividad V a

Frecuencias de respuestas al ítem 13
Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

| | i13 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Malo | 68 | 64,2% |
| Regular | 18 | 17,0% |
| Bueno | 20 | 18,9% |

Actividad V b

Frecuencias de respuestas al ítem 14
Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

| | i14 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Malo | 59 | 55,7% |
| Regular | 13 | 12,3% |
| Bueno | 34 | 32,1% |

Determinar Secuencias

Actividad III

Frecuencias de respuestas al ítem 6 -7 - 8
Organizar, de manera espacial o temporal, una serie de hechos o situaciones narradas en el texto.

| | i6 | | i7 | | i8 | |
|------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Incorrecto | 58 | 54,7% | 43 | 40,6% | 56 | 52,8% |
| Correcto | 48 | 45,3% | 63 | 59,4% | 50 | 47,2% |

REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO

Síntesis / Resumen

Actividad VI

Frecuencias de respuestas al ítem 15
Comprender e integrar en una oración lo dicho por el autor y lo asimilado por el lector.

| | i15 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Incorrecto | 61 | 57,5% |
| Correcto | 45 | 42,5% |

Actividad VII

Frecuencias de respuestas al ítem 16

Comprender e integrar en una oración lo dicho por el autor y lo asimilado por el lector

| | i16 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Incorrecto | 86 | 81,1% |
| Correcto | 20 | 18,9% |

Resultados de la evaluación de habilidades de competencia para la lectura de textos narrativos en escolares del 3º grado, expresada en porcentaje.

RECUPERAR INFORMACIÓN
Localizar información explícita

Actividad I: Buscar ideas específicas.

1. **Ítem 1:** 90.1% de los niños/as contestó correctamente; 9.9% respondió incorrectamente
2. **Ítem 2:** 36.3% de los niños/as contestó correctamente; 63.7% lo hizo de manera incorrecta.
3. **Ítem 4:** 51.6% de los niños/as contestó correctamente; 46,4% respondió incorrectamente.

Actividad II: Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura

1. **Ítem 5:** 48.4% de los niños/as contestó correctamente; 56.6% lo hizo de manera incorrecta.
2. **Ítem 6:** 56% de los niños/as contestó correctamente; 44% lo hizo de manera incorrecta.
3. **Ítem 7:** 56% de los niños/as contestó correctamente; 44% lo hizo de manera incorrecta.
4. **Ítem 8:** 52.7% de los niños/as contestó correctamente; 47.3% lo hizo de manera incorrecta.

Actividad III a: Identificación de información en el texto: personajes

1. **Ítem 9:** 87.9% de los niños/as contestó correctamente; 12.1% respondió incorrectamente

Conclusiones: La actividad que resultó con mayor éxito fue la III a ; la de más difícil ejecución fue el ítem 2 de la actividad I. Dicha tarea consistía en precisar si todos los niños/as del cuento se dirigieron a un mismo lugar. Podría decirse sin embargo que de los 91 niños/as evaluados 68.4% logran localizar información.

Localizar Información escondida

Actividad III b: Buscar ideas específicas: Localizar información escondida en el texto

1. **Ítem 10:** solo 16,5% de los niños/as evaluados, lograron localizar información escondida en el texto; la actividad consistía en identificar quién narra el cuento. Por el bajo % se asume que fue una actividad difícil de lograr para los/as participantes.

DESARROLLAR INTERPRETACIONES

Elaborar Inferencias

Actividad III c: Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

1. **Ítem 11:** 53.8 % de los niños/as contestó correctamente; 46.2% lo hizo de manera incorrecta.

Actividad III d: Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

1. **Ítem 12:** 73.6 % de los niños/as contestó correctamente; 26.4% lo hizo de manera incorrecta.

Actividad V a: Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

1. **Ítem 23:** 20.9% logran realizar la actividad de manera correcta; 13,2% se aproximan a la realización y 65.9% no lo logran.

Actividad V b: Inferir un acontecimiento

1. **Ítem 24:** 52.7% lograr realizar correctamente la inferencia, 9.9% se aproxima y 37.4% no lo logra.

Actividad VII: Inferir un acontecimiento

1. **Ítem 26:** 20.9% logra responder correctamente; 79.1% no lo logra.

Conclusiones: La actividad que más éxito obtuvo en la ejecución fue la III d (ítem 12); la misma consistía en responder quién era uno de los personajes del cuento. Para este ítem se encontraron respuestas interesantes tales como la protagonista, la niña que lloró, la que no quería ir a la granja.

Podría decirse que de los 91 niños/as evaluados 44.3 % logran realizar inferencias.

Determinar Secuencias

Actividad I: Organizar temporalmente un hecho o situación narrada en el texto.

- **Ítem 3:** 41.8% logra determinar correctamente la secuencia temporal; 58.2% no logra realizarlo.

De los 91 niños/as evaluados 41.8 % logran determinar una secuencia temporal.

Actividad IV: Organizar una de manera espacial una serie de hechos o situaciones narradas en el texto

1. **Ítem 14:** 24.2% responde correctamente; 75.8% no lo logra.
2. **Ítem 15:** 4.4% responde correctamente; 95.6% no lo logra.
3. **Ítem 16:** 24.2% responde correctamente; 75.8% no lo logra
4. **Ítem 17:** 9.9% responde correctamente; 90.1% no lo logra
5. **Ítem 18:** 7.7% responde correctamente; 92.3% no lo logra
6. **Ítem 19:** 7.7% responde correctamente; 92.3% no lo logra
7. **Ítem 20:** 8.8% responde correctamente; 91.2% no lo logra
8. **Ítem 21:** 7.7% responde correctamente; 92.3% no lo logra
9. **Ítem 22:** 28.6% responde correctamente; 71.4% no lo logra

De los 91 niños/as evaluados solo 13.6 % logran organizar las secuencias espaciales. Puede decirse que de los 91 niños/as 27.7% logran realizar secuencias

REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO

Síntesis / Resumen

Actividad VI: Comprender e integrar en una oración lo dicho por el autor y lo asimilado por el lector.

1. **Ítem 25:** 64.8% logra realizar síntesis colocándole un nombre apropiado al cuento. 35.2% no lo logra.

Recuento de las respuestas correctas/incorrectas, a los ítems de la prueba de competencia para la lectura de textos narrativos, según habilidad y Actividad. 3º grado

RECUPERAR INFORMACIÓN
Localizar información explícita

Actividad I

Frecuencia de respuesta al ítem 1- 2 - 4
Buscar ideas específicas.

| | i1 | | i2 | | i4 | |
|------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Incorrecto | 9 | 9,9% | 58 | 63,7% | 44 | 48,4% |
| correcto | 82 | 90,1% | 33 | 36,3% | 47 | 51,6% |

Actividad II

Frecuencia de respuesta al ítem 5 - 6 – 7 - 8
Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura

| | i5 | | i6 | | i7 | | i8 | |
|------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| incorrecto | 47 | 51,6% | 40 | 44,0% | 40 | 44,0% | 43 | 47,3% |
| correcto | 44 | 48,4% | 51 | 56,0% | 51 | 56,0% | 48 | 52,7% |

Actividad III a

Frecuencia de respuesta al ítem 9
Identificación de información en el texto: personajes

| | i9 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| incorrecto | 11 | 12,1% |
| correcto | 80 | 87,9% |

Actividad III b

Localizar Información escondida

Frecuencia de respuesta al ítem 10
Buscar ideas específicas: Localizar información escondida en el texto

| | i10 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| incorrecto | 76 | 83,5% |
| correcto | 15 | 16,5% |

DESARROLLAR INTERPRETACIONES

Elaborar Inferencias

Actividad III c

Frecuencia de respuesta al ítem 11
Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

| | I23 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| malo | 60 | 65,9% |
| regular | 12 | 13,2% |
| bueno | 19 | 20,9% |

Actividad III d

Frecuencia de respuesta al ítem 12
Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

| | i12 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| incorrecto | 24 | 26,4% |
| correcto | 67 | 73,6% |

Actividad V a

Frecuencia de respuesta al ítem 23
Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.

| | I23 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| malo | 60 | 65,9% |
| regular | 12 | 13,2% |
| bueno | 19 | 20,9% |

Actividad V b

Frecuencia de respuesta al ítem 24
Inferir un acontecimiento

| | 124 | |
|---------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| malo | 34 | 37,4% |
| Regular | 9 | 9,9% |
| Bueno | 48 | 52,7% |

Actividad VII

Frecuencia de respuesta al ítem 26
Inferir un acontecimiento

| | i26 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| incorrecto | 72 | 79,1% |
| correcto | 19 | 20,9% |

Determinar Secuencias

Actividad I

Determinar secuencia temporal

Frecuencia de respuesta al ítem 3
Organizar temporalmente un hecho o situación narrada en el texto.

| | i3 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| Incorrecto | 53 | 58,2% |
| correcto | 38 | 41,8% |

Actividad IV

Determinar secuencia espacial

Frecuencia de respuesta al ítem 14 al 22
Organizar una de manera espacial una serie de hechos o situaciones narradas en el texto

Frecuencia de respuestas a los ítems 14 al 18

| | i14 | | i15 | | i16 | | i17 | | i18 | |
|------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| incorrecto | 69 | 75,8% | 87 | 95,6% | 69 | 75,8% | 82 | 90,1% | 84 | 92,3% |
| correcto | 22 | 24,2% | 4 | 4,4% | 22 | 24,2% | 9 | 9,9% | 7 | 7,7% |

Frecuencia de respuestas a los ítems 19 al 22

| | i19 | | i20 | | i21 | | i22 | |
|------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| incorrecto | 84 | 92,3% | 83 | 91,2% | 84 | 92,3% | 65 | 71,4% |
| correcto | 7 | 7,7% | 8 | 8,8% | 7 | 7,7% | 26 | 28,6% |

REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO

Síntesis / Resumen

Actividad VI

Frecuencia de respuesta al ítem 25
Comprender e integrar en una oración lo dicho por el autor y lo asimilado por el lector.

| | i25 | |
|------------|----------|-------|
| | Recuento | % |
| incorrecto | 32 | 35,2% |
| correcto | 59 | 64,8% |

ANEXO 41

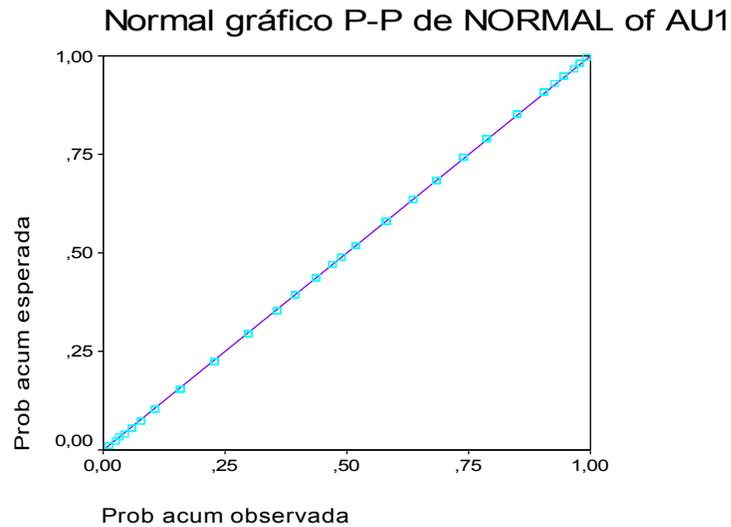


Gráfico 20. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para niños y niñas de la 1º Etapa de Educación Básica. 1º grado

Los puntajes tipificados correspondientes a 1º grado, se agrupan alrededor de la recta, por lo que se consideran que tienden a ser normales.

ANEXO 42

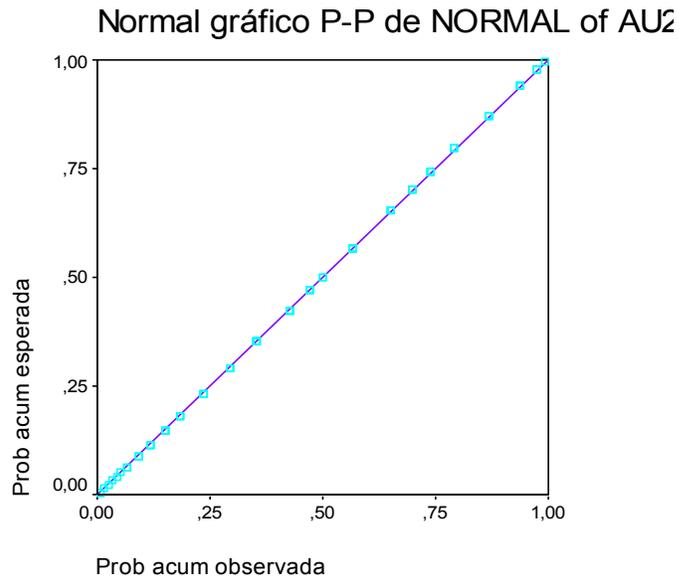


Gráfico 22. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para niños y niñas de la I^o Etapa de Educación Básica. 2^o grado

Los puntajes tipificados correspondientes a 2^o grado, se organizan alrededor de la recta, por lo que se consideran que tienden a ser normales.

ANEXO 43

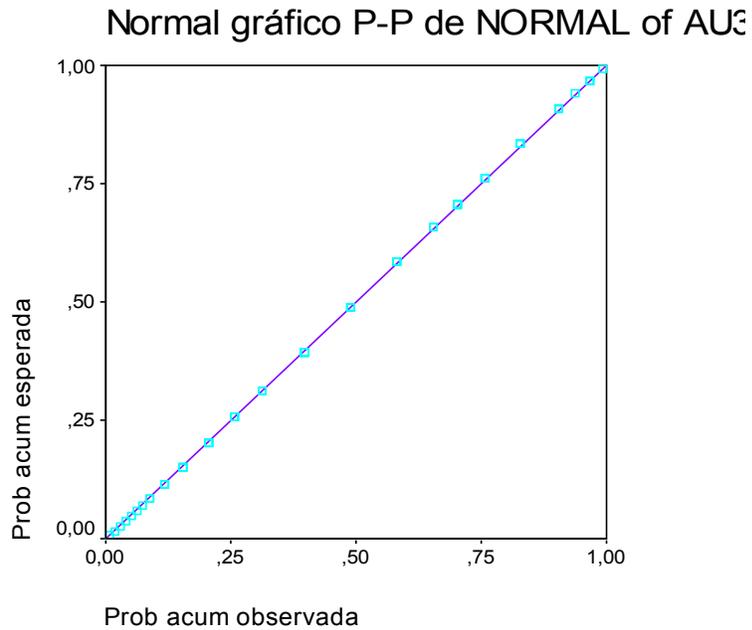


Gráfico 24. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para niños y niñas de la I^o Etapa de Educación Básica. 3^o grado

Los puntajes tipificados correspondientes a 3^o grado, se organizan alrededor de la recta, por lo que se consideran que tienden a ser normales.

ANEXO 44

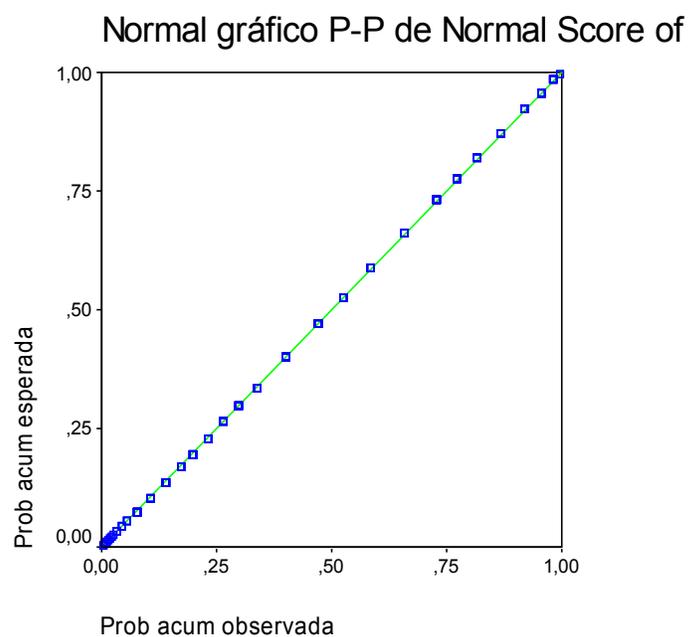


Gráfico 26. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la autoestima para niños y niñas de la 1^o Etapa de Educación Básica. Grupo Total.

En el Gráfico 26, se muestra que los datos se agrupan alrededor de la recta; por lo que tienden a la normalidad.

ANEXO 45

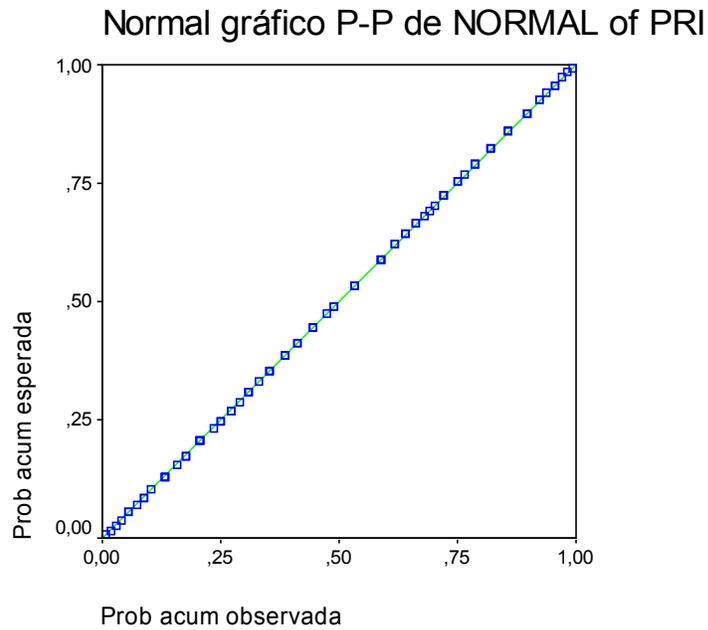


Gráfico 28. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 1º grado

En el Gráfico 28 puede apreciarse que los datos se organizan alrededor de la línea recta por lo que tienden a distribirse normalmente.

ANEXO 46

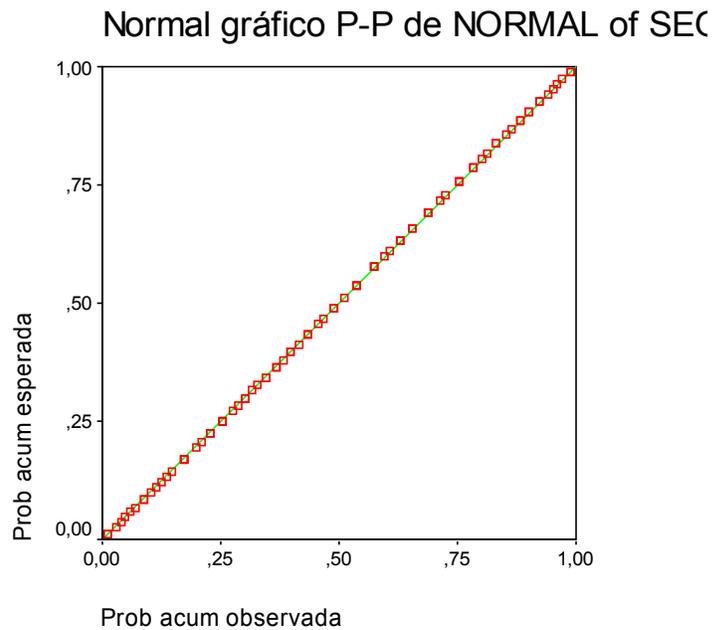


Gráfico 30. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 2º grado

En el Gráfico 31 puede apreciarse que los datos se organizan alrededor de la línea recta por lo que tienden a distribuirse normalmente.

ANEXO 47

Normal gráfico P-P de NORMAL of TEF

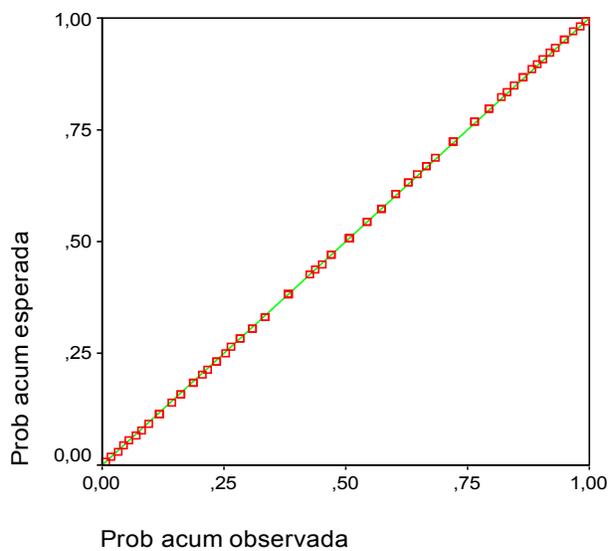


Gráfico 32. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. 3° grado

En el Gráfico 32 se aprecia cómo los puntajes se organizan alrededor de la línea recta por lo que la distribución puede considerársele como normal.

ANEXO 48

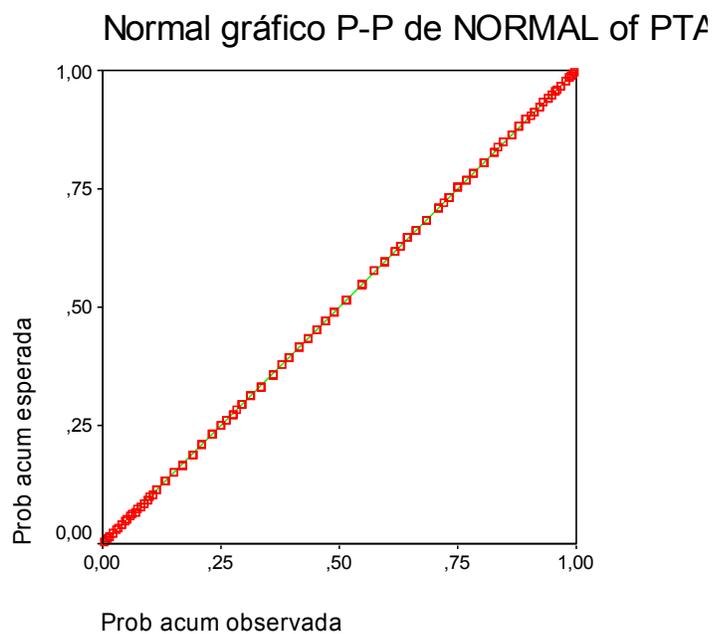


Gráfico 34. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Escala para la evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. Grupo total.

En el Gráfico 34 se aprecia cómo los puntajes se organizan alrededor de la línea recta por lo que la distribución puede considerársele como normal.

ANEXO 49

Cuadro 29
Análisis descriptivo de los ítemes de Ecohogar. 1º grado.

| Ítem | Estadísticos descriptivos | | |
|------------------------------|---------------------------|--------|------------|
| | N | Media | Desv. típ. |
| I10 | 92 | 3,3696 | 1,2467 |
| I11 | 92 | 3,6630 | 1,3116 |
| I12 | 92 | 3,6413 | 1,2006 |
| I13 | 92 | 3,8261 | 1,1055 |
| I14 | 92 | 3,5000 | 1,3135 |
| I15 | 92 | 3,9891 | 1,0217 |
| I16 | 92 | 4,1413 | 1,0750 |
| I17 | 92 | 4,1739 | 1,0121 |
| I18 | 92 | 4,1957 | 1,1216 |
| I19 | 92 | 4,3370 | ,9639 |
| I2 | 92 | 3,9130 | 1,0757 |
| I20 | 92 | 3,9457 | 1,1228 |
| I21 | 92 | 3,9457 | 1,0095 |
| I22 | 92 | 3,6413 | 1,3225 |
| I23 | 92 | 1,8370 | 1,1317 |
| I24 | 92 | 3,0217 | 1,2578 |
| I25 | 92 | 2,3587 | 1,3715 |
| I26 | 92 | 3,6087 | 1,3664 |
| I27 | 92 | 4,5435 | ,8176 |
| I28 | 92 | 4,5109 | ,7631 |
| I29 | 92 | 4,1087 | 1,1431 |
| I3 | 92 | 3,6630 | 1,2069 |
| I30 | 92 | 3,4130 | 1,3840 |
| I31 | 92 | 3,6848 | 1,2128 |
| I32 | 92 | 3,4565 | 1,3701 |
| I33 | 92 | 2,9239 | 1,4916 |
| I34 | 92 | 3,3152 | 1,3419 |
| I35 | 92 | 3,2826 | 1,4011 |
| I4 | 92 | 2,8261 | 1,2805 |
| I5 | 92 | 3,9891 | 1,2089 |
| I6 | 92 | 3,9130 | 1,2636 |
| I7 | 92 | 3,8370 | 1,3770 |
| I8 | 92 | 3,1957 | 1,1789 |
| I9 | 92 | 3,0870 | 1,2283 |
| N válido (según lista) | 92 | | |

Análisis descriptivo de los ítemes de Ecohogar. 2º grado.

| Ítem | Estadísticos descriptivos | | |
|------------------------------|---------------------------|--------|------------|
| | N | Media | Desv. típ. |
| I1 | 93 | 4,1720 | 1,0281 |
| I10 | 93 | 3,2473 | 1,2217 |
| I11 | 93 | 3,5699 | 1,3220 |
| I12 | 93 | 3,3011 | 1,2317 |
| I13 | 93 | 3,9247 | 1,0656 |
| I14 | 93 | 3,2366 | 1,3863 |
| I15 | 93 | 3,7527 | 1,2128 |
| I16 | 93 | 4,2043 | 1,0689 |
| I17 | 93 | 4,1183 | 1,0719 |
| I18 | 93 | 4,3118 | ,9438 |
| I19 | 93 | 4,4839 | ,7887 |
| I2 | 93 | 3,7204 | 1,0040 |
| I20 | 93 | 4,0323 | ,9940 |
| I21 | 93 | 3,8280 | 1,2035 |
| I22 | 93 | 3,4946 | 1,3483 |
| I23 | 93 | 1,8817 | 1,0920 |
| I24 | 93 | 2,8495 | 1,2419 |
| I25 | 93 | 2,2581 | 1,2239 |
| I26 | 93 | 3,4301 | 1,2887 |
| I27 | 93 | 4,5054 | ,9044 |
| I28 | 93 | 4,4301 | ,8647 |
| I29 | 93 | 3,9355 | 1,1961 |
| I3 | 93 | 3,5806 | 1,1260 |
| I30 | 93 | 3,5806 | 1,2796 |
| I31 | 93 | 3,5806 | 1,1917 |
| I32 | 93 | 3,6667 | 1,2008 |
| I33 | 93 | 4,0538 | 1,1360 |
| I34 | 93 | 3,5484 | 1,2381 |
| I35 | 93 | 3,4839 | 1,2477 |
| I4 | 93 | 2,8710 | 1,3288 |
| I5 | 93 | 3,9785 | 1,1701 |
| I6 | 93 | 3,7419 | 1,2060 |
| I7 | 93 | 3,8495 | 1,3017 |
| I8 | 93 | 3,2581 | 1,1786 |
| I9 | 93 | 3,2796 | 1,1921 |
| N válido (según lista) | 93 | | |

Análisis descriptivo de los ítemes de Ecohogar. 3º grado.

| Ítem | Estadísticos descriptivos | | |
|------------------------------|---------------------------|--------|------------|
| | N | Media | Desv. típ. |
| I1 | 81 | 4,0988 | 1,0075 |
| I10 | 81 | 3,2963 | 1,2394 |
| I11 | 81 | 3,6790 | 1,0935 |
| I12 | 81 | 3,2099 | 1,1371 |
| I13 | 81 | 3,8148 | ,9632 |
| I14 | 81 | 3,3333 | 1,3601 |
| I15 | 81 | 3,7531 | 1,1676 |
| I16 | 81 | 4,1235 | 1,0768 |
| I17 | 81 | 3,9506 | 1,1057 |
| I18 | 81 | 4,1235 | 1,1111 |
| I19 | 81 | 4,4691 | ,8380 |
| I2 | 81 | 3,6296 | 1,0659 |
| I20 | 81 | 3,8025 | 1,1115 |
| I21 | 81 | 3,5926 | 1,1809 |
| I22 | 81 | 3,4444 | 1,2550 |
| I23 | 81 | 1,9877 | 1,1456 |
| I24 | 81 | 2,9012 | 1,1896 |
| I25 | 81 | 2,4444 | 1,2145 |
| I26 | 81 | 3,5185 | 1,1949 |
| I27 | 81 | 4,3580 | ,9125 |
| I28 | 81 | 4,4321 | ,9211 |
| I29 | 81 | 3,8025 | 1,3079 |
| I3 | 81 | 3,6790 | 1,0935 |
| I30 | 81 | 3,4321 | 1,3128 |
| I31 | 81 | 3,6049 | 1,1032 |
| I32 | 81 | 3,7407 | 1,2019 |
| I33 | 81 | 4,0741 | ,9589 |
| I34 | 81 | 3,6420 | 1,1652 |
| I35 | 81 | 3,7160 | 1,1751 |
| I4 | 81 | 2,9012 | 1,3565 |
| I5 | 81 | 3,7901 | 1,1149 |
| I6 | 81 | 3,9259 | 1,0580 |
| I7 | 81 | 3,9877 | 1,1011 |
| I8 | 81 | 3,3210 | 1,0820 |
| I9 | 81 | 3,5556 | 1,1832 |
| N válido (según lista) | 81 | | |

Análisis descriptivo de los ítemes de ECOHOGAR. Grupo total.

Estadísticos descriptivos

| Ítem | N | Media | Desv. típ. |
|------------------------------|-----|--------|------------|
| I1 | 266 | 4,2331 | ,9858 |
| I10 | 266 | 3,3045 | 1,2322 |
| I11 | 266 | 3,6353 | 1,2493 |
| I12 | 266 | 3,3910 | 1,2027 |
| I13 | 266 | 3,8571 | 1,0471 |
| I14 | 266 | 3,3571 | 1,3529 |
| I15 | 266 | 3,8346 | 1,1372 |
| I16 | 266 | 4,1579 | 1,0699 |
| I17 | 266 | 4,0865 | 1,0622 |
| I18 | 266 | 4,2143 | 1,0583 |
| I19 | 266 | 4,4286 | ,8669 |
| I2 | 266 | 3,7594 | 1,0508 |
| I20 | 266 | 3,9323 | 1,0759 |
| I21 | 266 | 3,7970 | 1,1378 |
| I22 | 266 | 3,5301 | 1,3093 |
| I23 | 266 | 1,8985 | 1,1197 |
| I24 | 266 | 2,9248 | 1,2294 |
| I25 | 266 | 2,3496 | 1,2716 |
| I26 | 266 | 3,5188 | 1,2862 |
| I27 | 266 | 4,4737 | ,8781 |
| I28 | 266 | 4,4586 | ,8468 |
| I29 | 266 | 3,9549 | 1,2154 |
| I3 | 266 | 3,6391 | 1,1416 |
| I30 | 266 | 3,4774 | 1,3238 |
| I31 | 266 | 3,6241 | 1,1694 |
| I32 | 266 | 3,6165 | 1,2633 |
| I33 | 266 | 3,6692 | 1,3358 |
| I34 | 266 | 3,4962 | 1,2567 |
| I35 | 266 | 3,4850 | 1,2892 |
| I4 | 266 | 2,8647 | 1,3163 |
| I5 | 266 | 3,9248 | 1,1663 |
| I6 | 266 | 3,8571 | 1,1825 |
| I7 | 266 | 3,8872 | 1,2688 |
| I8 | 266 | 3,2556 | 1,1470 |
| I9 | 266 | 3,2970 | 1,2124 |
| N válido (según lista) | 266 | | |

ANEXO 50

Cuadro 31

Síntesis de las principales actividades evaluadas por ECOHOGAR, según nivel de escolaridad

| Frecuencia de Actividades | 1º grado | 2º grado | 3º grado |
|---------------------------|--|--|---|
| SR /MV | Dibujo / Escritura Observación de modelos Hablar Escuchar Música Cantar | Dibujo / Escritura Hablar Escuchar Música Actividades Extra académicas | Hablar Escuchar Música Actividades Extra académicas Animar Uso del Diccionario |
| NR /PV | Visitar Bibliotecas Asistir Actividades culturales Revisar el periódico Animar Uso del Diccionario | Visitar Bibliotecas Asistir Actividades culturales Revisar el periódico | Visitar Bibliotecas Asistir Actividades culturales Revisar el periódico |

SR / MV: siempre, muchas veces se realiza

NR / PV: nunca, pocas veces se realiza

En el Cuadro 31 puede verse que las actividades que más se realizan en los tres niveles de escolaridad son: dibujar /escribir; hablar; escuchar música; cantar; mientras que las de menor frecuencias son: visitar bibliotecas, asistir a actividades culturales y revisar el periódico.

ANEXO 51

Cuadro de correlaciones entre la variable Competencia para lectura de textos narrativos y autoestima, según dimensiones y puntaje total.

1º Grado.

Correlaciones

| | | NORMAL of LECTURA using BLOM | NORMAL of AUTOESTI using BLOM | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | NORMAL of SOCIOAFE using BLOM |
|---------------------------|---|--|---|---|---|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECTURA using BLOM | 1,000 | ,296** | ,353** | ,172 |
| | NORMAL of AUTOESTI using BLOM | ,296** | 1,000 | ,849** | ,825** |
| | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | ,353** | ,849** | 1,000 | ,486** |
| | NORMAL of SOCIOAFE using BLOM | ,172 | ,825** | ,486** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECTURA using BLOM | , | ,005 | ,001 | ,106 |
| | NORMAL of AUTOESTI using BLOM | ,005 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | ,001 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of SOCIOAFE using BLOM | ,106 | ,000 | ,000 | , |

** : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuadro de correlaciones entre la variable Competencia para lectura de textos narrativos y Autoestima, según dimensiones y puntajes total.

2º Grado.

Correlaciones

| | | NORMAL of LECTURA using BLOM | NORMAL of AUTOESTI using BLOM | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | NORMAL of SOCIOAFE using BLOM |
|---------------------------|---|--|---|---|---|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECTURA using BLOM | 1,000 | ,353** | ,355** | ,222* |
| | NORMAL of AUTOESTI using BLOM | ,353** | 1,000 | ,913** | ,897** |
| | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | ,355** | ,913** | 1,000 | ,694** |
| | NORMAL of SOCIOAFE using BLOM | ,222* | ,897** | ,694** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECTURA using BLOM | , | ,001 | ,001 | ,035 |
| | NORMAL of AUTOESTI using BLOM | ,001 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | ,001 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of SOCIOAFE using BLOM | ,035 | ,000 | ,000 | , |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

3º grado

. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Cuadro de correlaciones entre la variable Competencia para lectura de textos narrativos y Autoestima, según dimensiones y puntajes total.

3º Grado.

Correlaciones

| | | NORMAL of LECTURA using BLOM | NORMAL of AUTOESTI using BLOM | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | NORMAL of SOCIAFEC using BLOM |
|---------------------------|---|--|---|---|---|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECTURA using BLOM | 1,000 | ,282* | ,366** | ,060 |
| | NORMAL of AUTOESTI using BLOM | ,282* | 1,000 | ,919** | ,839** |
| | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | ,366** | ,919** | 1,000 | ,589** |
| | NORMAL of SOCIAFEC using BLOM | ,060 | ,839** | ,589** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECTURA using BLOM | , | ,011 | ,001 | ,595 |
| | NORMAL of AUTOESTI using BLOM | ,011 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | ,001 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of SOCIAFEC using BLOM | ,595 | ,000 | ,000 | , |

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuadro de correlaciones entre la variable Competencia para lectura de textos narrativos y Autoestima, según dimensiones y puntajes total.

Grupo Total.

Correlaciones

| | | NORMAL of LECT using BLOM | NORMAL of AUTOEST using BLOM | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | NORMAL of SOCIOAFE using BLOM |
|---------------------------|---|------------------------------------|--|---|---|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECT using BLOM | 1,000 | ,397** | ,399** | ,289** |
| | NORMAL of AUTOEST using BLOM | ,397** | 1,000 | ,892** | ,875** |
| | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | ,399** | ,892** | 1,000 | ,608** |
| | NORMAL of SOCIOAFE using BLOM | ,289** | ,875** | ,608** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECT using BLOM | , | ,000 | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of AUTOEST using BLOM | ,000 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ACADEMIC using BLOM | ,000 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of SOCIOAFE using BLOM | ,000 | ,000 | ,000 | , |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

ANEXO 52

Cuadro de correlaciones entre la variable competencia para lectura de textos narrativos y estimulación cognitiva en el hogar, según actividades y puntaje total.

1º Grado.

Correlaciones

| | | NORMAL of LECTURA using BLOM | NORMAL of ECOHTOTA using BLOM | NORMAL of ORAL using BLOM | NORMAL of ESCRITA using BLOM | NORMAL of INTERAC using BLOM |
|---------------------------|--|--|--|------------------------------------|--|--|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECTURA using BLOM | 1,000 | ,282** | ,139 | ,210* | ,329** |
| | NORMAL of ECOHTOTA using BLOM | ,282** | 1,000 | ,833** | ,851** | ,926** |
| | NORMAL of ORAL using BLOM | ,139 | ,833** | 1,000 | ,639** | ,655** |
| | NORMAL of ESCRITA using BLOM | ,210* | ,851** | ,639** | 1,000 | ,682** |
| | NORMAL of INTERAC using BLOM | ,329** | ,926** | ,655** | ,682** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECTURA using BLOM | , | ,007 | ,193 | ,048 | ,002 |
| | NORMAL of ECOHTOTA using BLOM | ,007 | , | ,000 | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ORAL using BLOM | ,193 | ,000 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ESCRITA using BLOM | ,048 | ,000 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of INTERAC using BLOM | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 | , |

3º grado

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Cuadro de correlaciones entre la variable competencia para lectura de textos narrativos y estimulación cognitiva en el hogar, según actividades y puntaje total.

2º Grado.

Correlaciones

| | | NORMAL of LECTURA using BLOM | NORMAL of ECOHOGTO using BLOM | NORMAL of ORAL using BLOM | NORMAL of ESCRITA using BLOM | NORMAL of INTERACC using BLOM |
|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|---------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECTURA using BLOM | 1,000 | ,185 | ,178 | ,223* | ,132 |
| | NORMAL of ECOHOGTO using BLOM | ,185 | 1,000 | ,896** | ,875** | ,954** |
| | NORMAL of ORAL using BLOM | ,178 | ,896** | 1,000 | ,709** | ,798** |
| | NORMAL of ESCRITA using BLOM | ,223* | ,875** | ,709** | 1,000 | ,757** |
| | NORMAL of INTERACC using BLOM | ,132 | ,954** | ,798** | ,757** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECTURA using BLOM | , | ,077 | ,090 | ,033 | ,211 |
| | NORMAL of ECOHOGTO using BLOM | ,077 | , | ,000 | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ORAL using BLOM | ,090 | ,000 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ESCRITA using BLOM | ,033 | ,000 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of INTERACC using BLOM | ,211 | ,000 | ,000 | ,000 | , |

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuadro de correlaciones entre la variable competencia para lectura de textos narrativos y estimulación cognitiva en el hogar, según actividades y puntaje total.

3° Grado.

Correlaciones

| | | NORMAL of LECTURA using BLOM | NORMAL of ECOHOGTO using BLOM | NORMAL of ORAL using BLOM | NORMAL of ESCRITA using BLOM | NORMAL of INTERACC using BLOM |
|---------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---------------------------------------|--|---|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECTURA using BLOM | 1,000 | ,107 | ,061 | ,143 | ,095 |
| | NORMAL of ECOHOGTO using BLOM | ,107 | 1,000 | ,859** | ,824** | ,922** |
| | NORMAL of ORAL using BLOM | ,061 | ,859** | 1,000 | ,621** | ,712** |
| | NORMAL of ESCRITA using BLOM | ,143 | ,824** | ,621** | 1,000 | ,630** |
| | NORMAL of INTERACC using BLOM | ,095 | ,922** | ,712** | ,630** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECTURA using BLOM | , | ,345 | ,589 | ,206 | ,403 |
| | NORMAL of ECOHOGTO using BLOM | ,345 | , | ,000 | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ORAL using BLOM | ,589 | ,000 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ESCRITA using BLOM | ,206 | ,000 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of INTERACC using BLOM | ,403 | ,000 | ,000 | ,000 | , |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuadro de correlaciones entre la variable competencia para lectura de textos narrativos y estimulación cognitiva en el hogar, según actividades y puntaje total.

Grupo Total

Correlaciones

| | | NORMAL of LECT using BLOM | NORMAL of ECOHTOTA using BLOM | NORMAL of ORAL using BLOM | NORMAL of ESCRIT using BLOM | NORMAL of INTERACC using BLOM |
|------------------------|-------------------------------|---------------------------|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECT using BLOM | 1,000 | ,180** | ,107 | ,176** | ,192** |
| | NORMAL of ECOHTOTA using BLOM | ,180** | 1,000 | ,876** | ,846** | ,937** |
| | NORMAL of ORAL using BLOM | ,107 | ,876** | 1,000 | ,661** | ,734** |
| | NORMAL of ESCRIT using BLOM | ,176** | ,846** | ,661** | 1,000 | ,683** |
| | NORMAL of INTERACC using BLOM | ,192** | ,937** | ,734** | ,683** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECT using BLOM | , | ,003 | ,085 | ,004 | ,002 |
| | NORMAL of ECOHTOTA using BLOM | ,003 | , | ,000 | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ORAL using BLOM | ,085 | ,000 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of ESCRIT using BLOM | ,004 | ,000 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of INTERACC using BLOM | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 | , |

3º grado

** - La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

ANEXO 53

Cuadro de correlaciones entre la variable Competencia para lectura de textos narrativos y variables antropométrica-nutricionales.

1º Grado

Correlaciones

| | | NORMAL of LECTURA using BLOM | NORMAL of PESO using BLOM | NORMAL of TALLA using BLOM | NORMAL of CBI using BLOM |
|---------------------------|--|--|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECTURA using BLOM | 1,000 | ,014 | ,127 | -,046 |
| | NORMAL of PESO using BLOM | ,014 | 1,000 | ,706** | ,781** |
| | NORMAL of TALLA using BLOM | ,127 | ,706** | 1,000 | ,381** |
| | NORMAL of CBI using BLOM | -,046 | ,781** | ,381** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECTURA using BLOM | , | ,901 | ,251 | ,679 |
| | NORMAL of PESO using BLOM | ,901 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of TALLA using BLOM | ,251 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of CBI using BLOM | ,679 | ,000 | ,000 | , |

3º grado

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuadro de correlaciones entre la variable Competencia para lectura de textos narrativos y variables antropométrica-nutricionales.

2º Grado

Correlaciones

| | | NORMAL of LECTURA using BLOM | NORMAL of PESO using BLOM | NORMAL of TALLA using BLOM | NORMAL of CBI using BLOM |
|---------------------------|--|--|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECTURA using BLOM | 1,000 | ,121 | ,142 | ,048 |
| | NORMAL of PESO using BLOM | ,121 | 1,000 | ,656** | ,747** |
| | NORMAL of TALLA using BLOM | ,142 | ,656** | 1,000 | ,404** |
| | NORMAL of CBI using BLOM | ,048 | ,747** | ,404** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECTURA using BLOM | , | ,249 | ,178 | ,652 |
| | NORMAL of PESO using BLOM | ,249 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of TALLA using BLOM | ,178 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of CBI using BLOM | ,652 | ,000 | ,000 | , |

3º grado

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuadro de correlaciones entre la variable Competencia para lectura de textos narrativos y variables antropométrica-nutricionales.

3º Grado

Correlaciones

| | | NORMAL of LECTURA using BLOM | NORMAL of PESO using BLOM | NORMAL of TALLA using BLOM | NORMAL of CBI using BLOM |
|---------------------------|--|--|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECTURA using BLOM | 1,000 | -,152 | -,222 | -,102 |
| | NORMAL of PESO using BLOM | -,152 | 1,000 | ,722** | ,903** |
| | NORMAL of TALLA using BLOM | -,222 | ,722** | 1,000 | ,473** |
| | NORMAL of CBI using BLOM | -,102 | ,903** | ,473** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECTURA using BLOM | , | ,191 | ,054 | ,378 |
| | NORMAL of PESO using BLOM | ,191 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of TALLA using BLOM | ,054 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of CBI using BLOM | ,378 | ,000 | ,000 | , |

3º grado

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuadro de correlaciones entre la variable Competencia para lectura de textos narrativos y variables antropométrica-nutricionales.

Grupo Total

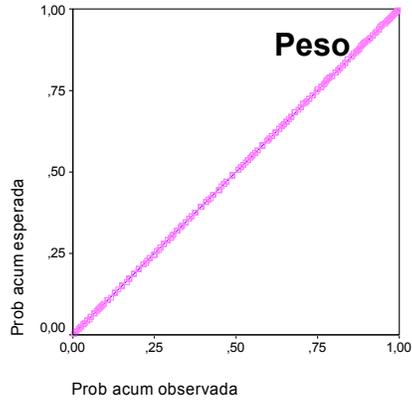
Correlaciones

| | | NORMAL of LECT using BLOM | NORMAL of PESO using BLOM | NORMAL of TALLA using BLOM | NORMAL of CBI using BLOM |
|---------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Correlación de Pearson | NORMAL of LECT using BLOM | 1,000 | ,163** | ,203** | ,107 |
| | NORMAL of PESO using BLOM | ,163** | 1,000 | ,782** | ,840** |
| | NORMAL of TALLA using BLOM | ,203** | ,782** | 1,000 | ,532** |
| | NORMAL of CBI using BLOM | ,107 | ,840** | ,532** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | NORMAL of LECT using BLOM | , | ,009 | ,001 | ,091 |
| | NORMAL of PESO using BLOM | ,009 | , | ,000 | ,000 |
| | NORMAL of TALLA using BLOM | ,001 | ,000 | , | ,000 |
| | NORMAL of CBI using BLOM | ,091 | ,000 | ,000 | , |

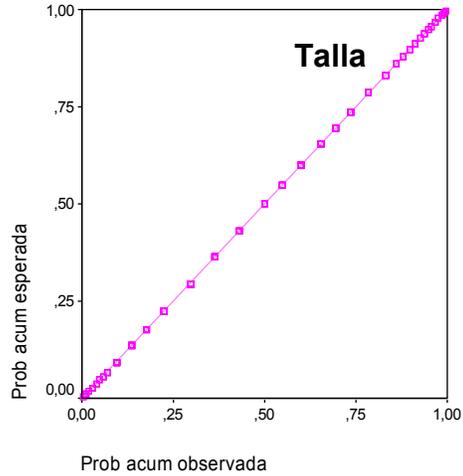
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

ANEXO 54

Normal gráfico P-P de NORMAL of PESO using BL



Normal gráfico P-P de NORMAL of TALLA using BL



Normal gráfico P-P de NORMAL of CBI using BLO

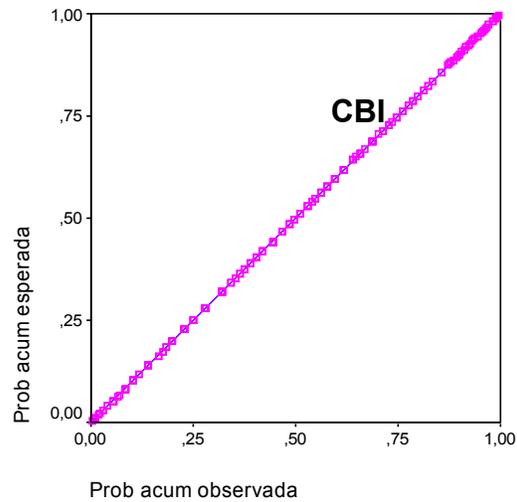


Gráfico 35. Gráfico PP de normalidad de puntajes tipificados. Variables Antropométricas: peso, talla y circunferencia de brazo izquierdo (CBI). ANEXO 55

**Cuadro 47
Resumen estadístico de los residuos del modelo de Regresión**

Estadísticos sobre los residuos^a

| | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típ. | N |
|-------------------------|---------|--------|-----------|-----------------|-----|
| Valor pronosticado | ,6478 | 9,7852 | 6,2579 | 1,6646 | 252 |
| Residual | -7,5349 | 7,9410 | -7,81E-15 | 3,5520 | 252 |
| Valor pronosticado tip. | -3,370 | 2,119 | ,000 | 1,000 | 252 |
| Residuo tip. | -2,104 | 2,218 | ,000 | ,992 | 252 |

a. Variable dependiente: LECT

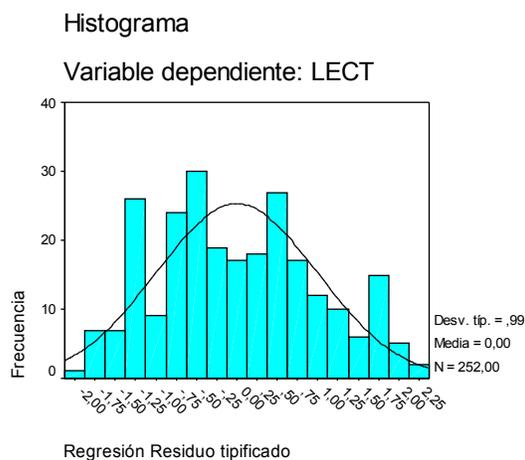


Gráfico 36. Histograma de los residuos estandarizados. Modelo de Regresión múltiple para las variables que predicen la competencia para la lectura

Gráfico P-P normal de regresión Re

Variable dependiente: LECT

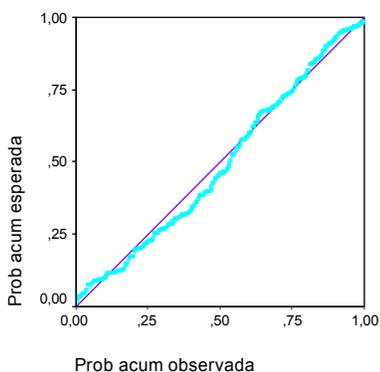


Gráfico 37. Gráfico normalizado de los residuos estandarizados. Modelo de Regresión múltiple para las variables que predicen la competencia para la lectura

Gráfico de regresión parcial

Variable dependiente: LECT

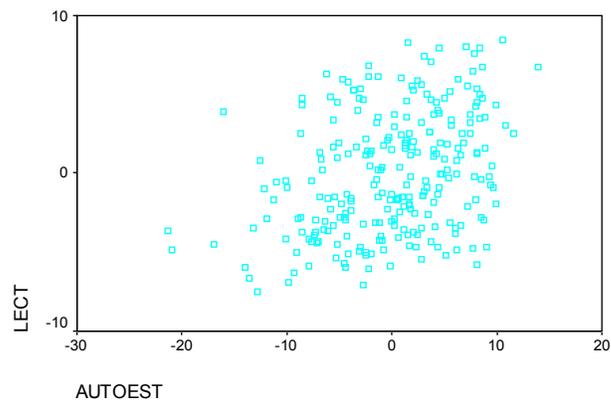


Gráfico de dispersión

Variable dependiente: LECT

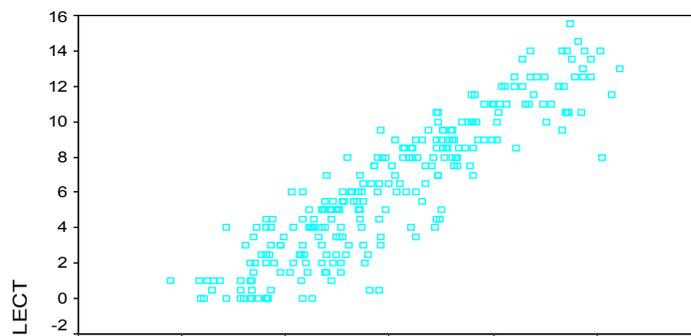


Gráfico de dispersión

Variable dependiente: LECT

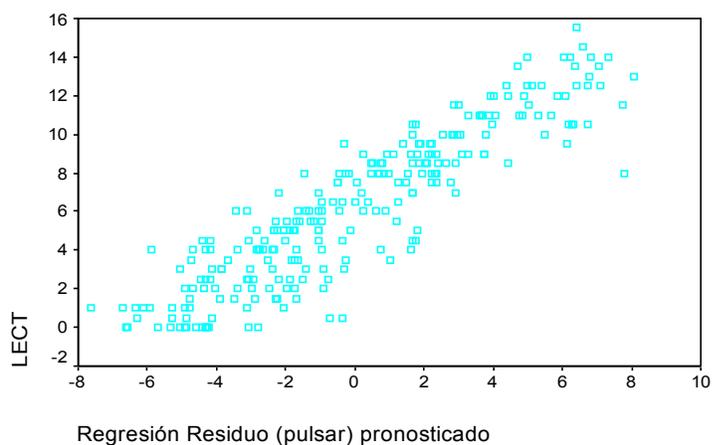


Gráfico 38. Gráficos de dispersión de los residuos del modelo de regresión

ANEXO 56

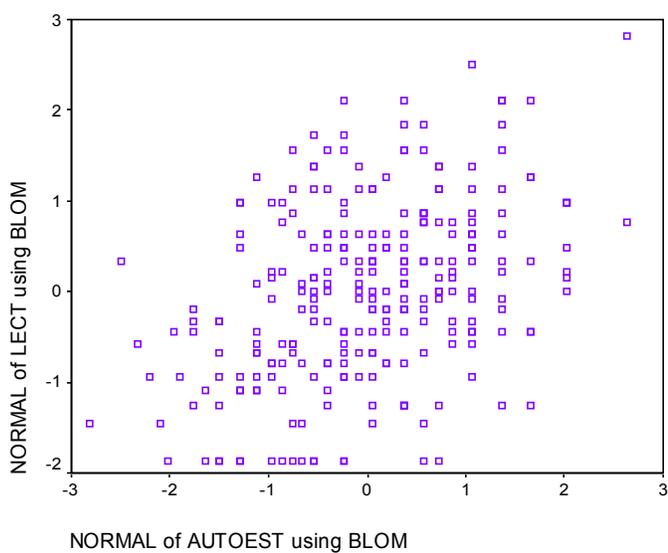


Gráfico 39. Gráfico de dispersión entre las variables competencia para la lectura y autoestima. Grupo total.

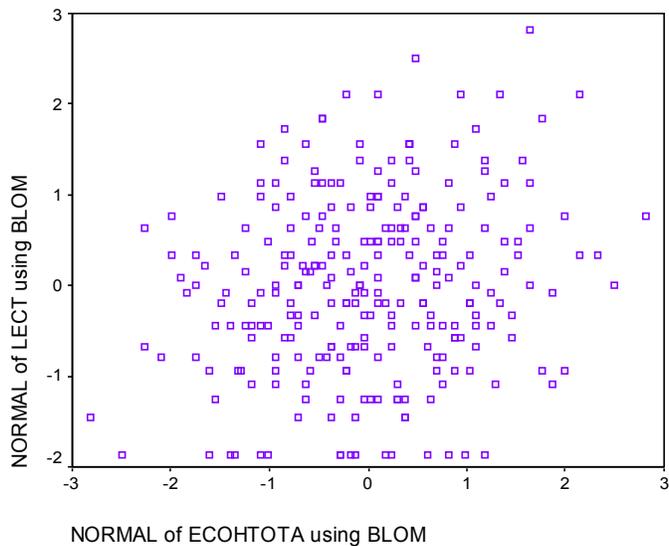


Gráfico 40. Gráfico de dispersión entre las variables competencia para la lectura y estimulación cognitiva. Grupo total.

Los gráficos 39 y 40 muestran las asociaciones entre los pares de variables: competencia para la lectura y autoestima, en el primer caso; y competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar, para el segundo. Puede observarse la agrupación de pares de variables hacia el centro del diagrama de dispersión.

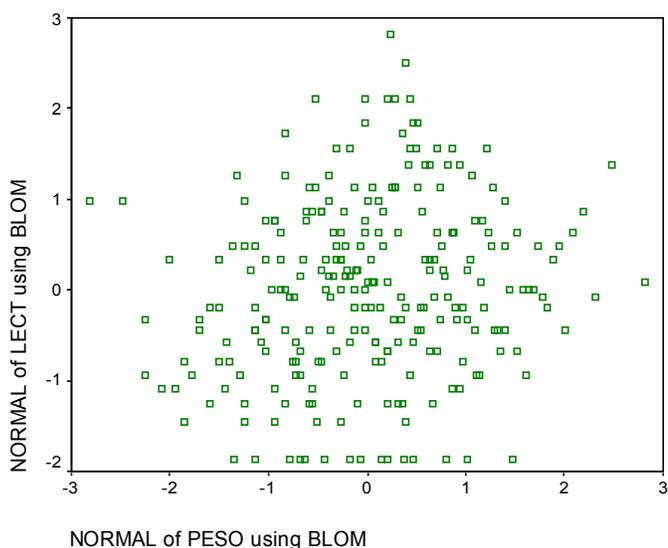


Gráfico 41. Gráfico de dispersión entre las variables competencia para la lectura y antropométrica: peso. Grupo total.

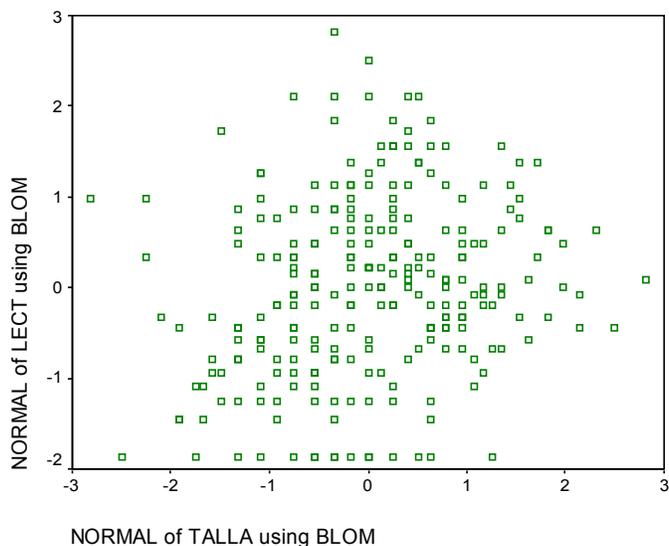


Gráfico 42. Gráfico de dispersión entre las variables competencia para la lectura y antropométrica: talla. Grupo total.

Los gráficos 41 y 42 muestran las asociaciones entre los pares de variables: competencia para la lectura y antropométricas: peso y talla. Puede observarse la agrupación de pares de variables hacia el centro del diagrama de dispersión.

Anexo 57

Descripción de los niveles de desempeño en lectura de los estudiantes de 3° grado de primaria, según SERCE (2008).

| Nivel | Dominios: Lo Leído | | Procesos: La lectura | | |
|---------------|---|---|---|--|--|
| | Extensión <i>El estudiante evidencia leer</i> | Clase y género <i>El estudiante evidencia leer</i> | Generales <i>El estudiante evidencia tener la habilidad de</i> | Relativos a textos específicos <i>El estudiante evidencia tener la habilidad de reconocer</i> | Metalingüísticos <i>El estudiante evidencia conocer</i> |
| IV 637,49 | <ul style="list-style-type: none"> • Dos textos relacionados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripciones: cuadros de dos entradas y esquemas de tres elementos. • Explicaciones: de Ciencias Naturales. • Argumentaciones: avisos. | <ul style="list-style-type: none"> • Integrar y generalizar información Distribuida en un párrafo o en los códigos verbal y gráfico. • Reponer información no explícita; • proseguir el texto ubicando en él información nueva. • Comprender traducciones de un código a otro (numérico a verbal, verbal a gráfico). | <ul style="list-style-type: none"> • En el cuento, la moraleja implícita. • En la historieta, el tema implícito. • En la tapa de libro de cuentos, al protagonista. • En la descripción, la asociación entre subtemas y subsubtemas. • En la argumentación, los adjetivos Persuasivos. • En la explicación, la función esclarecedora de las preguntas y las comparaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • El significado de “cuadro”, la definición propia de “adivinanza”. • El propósito de algunos recursos explicativos. • La función resumidora del título. • El significado de palabras que tienen varios, basándose en su conocimiento del lenguaje. |
| III 552,14 | <ul style="list-style-type: none"> • Textos relativamente extensos (hasta siete párrafos). • Dibujos secuenciados (hasta cuatro). | <ul style="list-style-type: none"> • Descripciones con subtemas: enciclopédica y periodística (noticia). • Narraciones: historietas. | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar información separándola de otra, cercana. • Interpretar reformulaciones que sintetizan algunos datos. • Inferir información apoyándose en el conocimiento extratextual. • Discriminar un significado en palabras que tienen varios, basándose en el texto. | <ul style="list-style-type: none"> • En la noticia, el formato y la intención. • En el cuento lineal, los personajes secundarios, los atributos de los personajes, el desenlace, el autor y las causas explícitas. • En la historieta, el orden de las acciones. • En el afiche, la función del tamaño de la tipografía. | <ul style="list-style-type: none"> • El significado de los conceptos de “noticia”, “intención”, “desenlace”, “autor”, “párrafo” y “narración”. |
| II 461,32 | <ul style="list-style-type: none"> • Párrafos (hasta cuatro). • Listas breves (hasta dos). | <ul style="list-style-type: none"> • Narraciones: cuentos de introducción- nudo-desenlace. • Instrucciones: recetas y afiches. • Descripciones con un tema: adivinanza. | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar información en medio de un texto breve y que no requiere ser distinguida de otras informaciones conceptualmente cercanas. • Localizar palabras de un solo significado. • Reconocer reformulaciones simples de Frases. • Reconocer redundancias entre los códigos gráfico y verbal. | <ul style="list-style-type: none"> • En el cuento lineal, el protagonista y el diseño característico. • En la receta, la finalidad; en el afiche, el Tema. • En la descripción, atributos del objeto. | <ul style="list-style-type: none"> • El significado de los conceptos de “solución de la adivinanza”, “título” “receta” e “instrucción”; • La función de la fórmula “había una vez”. |
| I 367,36 | <ul style="list-style-type: none"> • Palabras. • Frases. • Imágenes de un cuadro. | | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar información con un solo significado, en un lugar destacado del texto, repetida literalmente o mediante sinónimos, y delimitada de otras informaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • En la carta familiar, el remitente; • En la historieta, las causas explícitas y el final. | <ul style="list-style-type: none"> • El significado de los conceptos de “carta” e “historia” |

Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. UNESCO, 2008 (p.90)

Anexo 58

Cuadro 50

Resumen de las estadísticas nutricionales reportadas por el Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional (SISVAN)*, **, *** del Instituto Nacional de Nutrición de Venezuela (2008) y las encontradas en el estudio Factores socioculturales asociados a la competencia para la lectura de textos narrativos.

| Entidad federal | Normalidad Nutricional | | | Exceso nutricional | | | Déficit nutricional | | |
|------------------|------------------------|-------|-------|--------------------|-------|-------|---------------------|------|------|
| | * | ** | *** | * | ** | *** | * | ** | *** |
| Nacional | 61.45 | 67.78 | 74.40 | 12.92 | 15.79 | 13.12 | 9,75 | 5.28 | 4.09 |
| Distrito Capital | 69.64 | 71.52 | 74.48 | 9.21 | 16,96 | 17.80 | 7.71 | 2.83 | 2.12 |
| Nuestro estudio | 77.7 | | | 11.30 | | | 10.9 | | |

* T/E

** P/E

*** P/T.

Las cifras están expresadas en porcentaje