

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Departamento de Ciencias de la Educación

Programa de doctorado: Orientación Educativa

Tesis Doctoral

**LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA Y DEL  
CENTRO ESCOLAR EN EL PROCESO DEL  
APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DE LOS  
NIÑOS DE SEGUNDO DE PRIMARIA**

Doctoranda  
**MARIA AMPARO LUNA RANGEL**

2015



## RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

<b>1.- Título de la Tesis</b>	
Español: LA IMPLICACION DE LOS PADRES DE FAMILIA Y DEL CENTRO ESCOLAR EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DE LOS NIÑOS DE SEGUNDO DE PRIMARIA	Inglés: PARENTS' AND SCHOOLS' INVOLVEMENT IN THE READING-WRITING LEARNING PROCESS OF CHILDREN ENROLLED IN THE SECOND YEAR OF PRIMARY SCHOOL
<b>2.- Autor</b>	
Nombre: <b>María Amparo Luna Rangel</b>	Pasaporte
Programa de Doctorado: Orientación Educativa	
Órgano responsable: DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	

### RESUMEN (en español)

Esta tesis doctoral se propone poner de manifiesto cómo influyen los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, y cómo la participación activa de los mismos mejora y afianza el aprendizaje de la lectura y la escritura en las etapas iniciales de su adquisición.

Se ha puesto el énfasis en detectar necesidades que faciliten la adopción de estrategias, propuestas y prácticas innovadoras, que puedan ser utilizadas por padres de familia y profesorado, para estimular el aprendizaje de la lectoescritura tanto en el centro escolar, como en el hogar, para lo cual se aplica un cuestionario a los padres y madres de familia y un test de análisis lectura y escritura a los niños que participaron de la investigación.

Con base en los resultados obtenidos en el análisis de necesidades, se diseña e implementa un programa de Intervención Familiar compuesto por talleres vivenciales, experiencias dentro del aula de clase y acciones educativas en el centro escolar, denominado: "*Aprendiendo Juntos*", con el objetivo de brindar estrategias a los diferentes agentes educativos (padres y madres de familia y profesorado), para enriquecer el aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas.

Se trata de un estudio cuantitativo de diseño cuasi-experimental, donde se trabaja con grupos ya conformados, dentro de una situación educativa real con estudiantes de segundo grado de primaria de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga (Colombia): una institución de carácter privado y otra pública, eligiendo grupos control y experimental en cada uno de ellos.

A los estudiantes se les aplicó de manera individual el Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE) de Toro y Cervera (ed. 2006) en dos momentos: el primero, al empezar el estudio, y el segundo, después de brindar el programa de intervención familiar a los padres de familia y a sus hijos del grupo experimental.

Se puede concluir que existen diferencias significativas estadísticamente en los niños que tienen más estímulos en sus casas, gracias al Programa de Intervención Familiar: "*Aprendiendo Juntos*", logrando un mejor resultado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura que en los niños que solamente reciben lo que el centro escolar les brinda.





## RESUMEN (en Inglés)

This doctoral thesis aims to show how parents and mothers influence the process of literacy learning in students of second grade in elementary education, and how the active participation of such improvement reinforces and strengthens the learning of reading and writing in the early stages of its acquisition.

It has put the emphasis on detecting needs that facilitate the adoption of strategies, proposals and innovative practices that can be used by parents and teachers, to boost literacy learning both in school, and at home, for which a questionnaire is applied to parents and mothers and a reading and writing analysis test to children who participated in the research.

Based on the results of the needs analysis, a family intervention program is designed and implemented consisting of practical workshops, experiences inside the classroom and educational activities at school, called "Learning Together", in order to provide strategies to different educators (parents and teachers), to enrich literacy learning at an early age.

This is a quantitative study of quasi-experimental design, where we work with already formed groups within a real learning situation with elementary students from second grade from two schools in the city of Bucaramanga (Colombia): one private institution and the other a public one, choosing control and experimental groups in each.

Students were applied individually the Analysis Reading and Writing Test (TALE) Toro and Cervera (2006 ed.) In two stages: first, at the beginning of the study, and the second, after giving the family intervention program for parents and children in the experimental group.

We can conclude that there are statistically significant differences in children who have more stimulus at home, thanks to the Family Intervention Program: "Learning Together", achieving a better result in the process of teaching and learning of literacy than in children that only receive what the school offers them.

## **Dedicatoria**

*A mi esposo, a mis hijos y a mi familia.*

## **Agradecimientos**

*Esta tesis no hubiera sido posible sin la guía de Dios, quien me acompañó a lo largo del tiempo invertido, siendo la fortaleza en los momentos de dificultad y debilidad, brindándome la oportunidad de trabajar en procesos educativos que enriquecen mi vida y me animan a seguir profundizando.*

*A mi esposo Martín Alberto, que me impulsó, motivó y me dio el ánimo para seguir caminando en la construcción de este trabajo, apoyando cada paso y contando siempre con su mano incondicional y con su gran respaldo.*

*Por la paciencia y confianza de mis hijos Camilo Andrés y Ana María, para lograr esta meta profesional.*

*A Martha Patricia por su asesoría, y respaldo en apoyar el proceso.*

*A mi mamá Teresa, por sus palabras y ejemplo de vida a seguir.*

*A Henar por su apoyo profesional, por las orientaciones en todo el trabajo, y por sus experiencias y aportes que lo enriquecieron.*

*A Raquel Amaya que siempre me inspiró, me enseñó y marcó el camino a seguir.*

*A la Universidad de Oviedo, por el respaldo recibido, en especial al Departamento de Ciencias de la Educación.*

*También deseo resaltar la gratitud a las instituciones que acogieron el proyecto de investigación, a los directivos, a los docentes que facilitaron el contacto con los niños y a los padres de familia para el desarrollo e implementación del mismo, especialmente al Colegio de la Presentación Bucaramanga que me ha dado la oportunidad de crecer como persona y como profesional a lo largo de quince años, contando con el apoyo y aprecio de sus rectoras María Cecilia Torres, Fanny Araujo, Yanira Carrillo Figueroa y Nubia Teresa Barco Jurado.*



## Tabla de contenido

Pág.

**Introducción** .....

### **Primera Parte: Fundamentos Teóricos**

1. El desarrollo del lenguaje, sus etapas y los factores que influyen en este proceso.....	28
1.1. Conceptos del Lenguaje .....	28
1.2. Estadios del desarrollo lingüístico .....	30
1.3. Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje .....	35
1.3.1. Factores Físicos y Orgánicos .....	35
1.3.1.1. Percepción visual.....	37
1.3.1.2. Percepción auditiva .....	38
1.3.1.3. Percepción táctil .....	39
1.3.2. Factores Ambientales .....	39
1.3.3. Factores Emocionales .....	41
1.4. Habilidades o Competencias Lingüísticas .....	43
1.5. Lectura y Escritura .....	47
2. Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner .....	51
2.1. El desarrollo de la lectura y la escritura desde el microsistema .....	56
2.1.1. Microsistema familiar.....	57
2.1.2. Microsistema escolar .....	66

2.1.2.1. Enseñar a leer y a escribir en el centro escolar .....	71
2.1.2.2. Implementación de los procesos para adquirir las habilidades de la lectoescritura en el centro escolar .....	74
2.1.2.3. Valoración de la lectoescritura por parte del profesor.....	77
2.1.2.4. Relación entre profesores y alumnos.....	78
2.2. El desarrollo de la lectura y la escritura desde el Mesosistema.....	82
2.2.1. Trabajo conjunto entre padres y profesores .....	83
2.2.2. Alfabetización Familiar ( <i>Family Literacy</i> ) .....	88
2.2.2.1. Definición de alfabetización .....	90
2.2.2.2. La alfabetización como fenómeno de desarrollo.....	91
2.2.2.3. Los programas de alfabetización familiar .....	93
2.3. El desarrollo de la lectura y la escritura desde el Exosistema .....	95
2.3.1. Exosistema familiar .....	95
2.3.2. Exosistema escolar .....	98
2.3.2.1. Planta física del colegio .....	100
2.3.2.2. Compromiso docente.....	103
2.4. El Macrosistema y la función social de la lectura y la escritura.....	106
2.4.1. Sobre la función social de la lecto-escritura .....	107
2.4.2. Entorno social y educativo.....	109
2.4.3. Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación a la relación aprendizaje-desarrollo .....	110
2.4.4. Apoyo sociocultural a la adquisición de la lecto-escritura .....	113
3. Justificación y diseño de la investigación .....	118



3.1. Justificación del tema .....	118
3.2. Delimitación del tema de investigación y formulación del problema de investigación .....	119
3.3. Objetivos e Hipótesis.....	121
3.3.1. Objetivo General .....	121
3.3.2. Objetivos Específicos .....	122
3.3.3. Hipótesis .....	123
3.4. Metodología y Diseño de investigación .....	124
3.4.1. Dimensiones y variables de estudio .....	127
3.4.2. Muestra de estudio, procedimiento de selección y criterios de asignación de los sujetos a los grupos. Factores de validez interna del diseño .....	130
3.4.3. Instrumentos utilizados para la recolección de la información.....	134
3.4.3.1. Cuestionario para los padres de familia.....	134
3.4.3.2. Test de Análisis de la Lecto-Escritura (TALE).....	137
3.4.3.3. Proceso de aplicación de los instrumentos y recolección de la información .....	138
3.4.4. Procedimientos de Análisis de Datos .....	141
3.5. Programa de Intervención Familiar “Aprendiendo Juntos” .....	142
3.5.1. Destinatarios .....	145
3.5.2. Objetivos.....	145
3.5.3. Contenidos y temporalización.....	145
3.5.4. Metodología del programa.....	148

3.5.4.1. Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de las sesiones .....	150
3.5.5. Recursos utilizados.....	151
4. Resultados.....	152
4.1. Características socio-demográficas de las familias que participan en el estudio y su relación con el tipo de centro en que escolarizan a sus hijos .....	153
4.2. Análisis descriptivo de las dimensiones de estudio .....	165
4.2.1. Dimensión: Apoyo del Colegio o Apoyo Escolar .....	165
4.2.2. Dimensión Apoyo Familiar a los Hijos .....	174
4.2.3. Dimensión Pautas de Lenguaje Oral .....	184
4.2.4. Dimensión Pautas de Lectura.....	197
4.2.5. Dimensión Pautas de Escritura .....	222
4.2.6. Dimensión Participación y Actividades de los Padres .....	242
4.3. Análisis descriptivo de las competencias de Lecto-Escritura de los niños antes y después (Pretest y postest) de la aplicación del programa de intervención parental.....	261
4.3.1. Primera aplicación del TALE (pretest).....	263
4.3.1.1. Variables del subtest de Lectura.....	264
4.3.1.2. Variables del subtest de <b>Escritura</b> .....	272
4.3.2. Segunda aplicación del TALE (postest). Contraste de resultados entre el pretest y el postest en cada grupo y centro y entre el grupo control y el grupo experimental .....	283
4.3.2.1. Resultados comparativos entre el pre-test y el post-test en el grupo Control.....	285
4.3.2.2. Resultados comparativos entre el pre-test y el post-test en el grupo experimental .....	288

4.3.2.3. <i>Análisis comparativo entre el grupo de control y el grupo experimental en el post-test</i> .....	292
4.3.2.3.1. Comparación entre el grupo control y el experimental en el post-test en el colegio público .....	297
4.3.2.3.2. Comparación entre el grupo control y el experimental en el post-test en el colegio privado .....	299
4.4. Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) .....	305
4.4.1. Variables de la dimensión Apoyo del Colegio o Apoyo Escolar .....	308
4.4.2. Variables de la dimensión Apoyo Familiar a los Hijos .....	310
4.4.3. Variables Socio-demográficas de los padres .....	313
4.4.4. Variables de la dimensión Pautas de Lectura .....	316
4.4.5. Variables de la dimensión Pautas de Escritura .....	319
5. Discusión y Conclusiones. Aportaciones e Implicaciones Pedagógicas del Estudio y Futuras Líneas de Investigación .....	321
6. Referencias Bibliográficas.....	332

## Lista de tablas

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Diseño de la Investigación .....	127
Tabla 2. Dimensiones y variables de estudio de la encuesta a los padres de familia. ....	127
Tabla 3. Variables de estudio del Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE).....	130
Tabla 4. Grupos Control y Experimental en los centros escolares .....	133
Tabla 5. Grupos de la muestra del estudio .....	134
Tabla 6. Resultados del análisis de fiabilidad del cuestionario .....	137
Tabla 7. Sesiones y contenidos del programa de intervención “Aprendiendo Juntos”.....	146
Tabla 8. Cuántas personas conviven en la casa. ....	153
Tabla 9. Cuántos adultos (contándose usted). ....	154
Tabla 10 Cuántos niños (contando a su hijo o hija).....	156
Tabla 11 Qué trabajo desempeña actualmente el papá. ....	158
Tabla 12 Qué trabajo desempeña actualmente la mamá. ....	159
Tabla 13 Con quién pasa el mayor tiempo el niño en la casa.....	160
Tabla 14 Máximo nivel educativo alcanzado por el papá. ....	162
Tabla 15 Máximo nivel educativo alcanzado por la mamá. ....	163
Tabla 16 Es un colegio que reúne lo que usted desea para su hijo .....	166
Tabla 17 Observa que los profesores buscan que los padres se vinculen en las actividades de los niños. ....	167

Tabla 18 Recibe noticias sobre actividades, eventos y reuniones del colegio. ....	168
Tabla 19. Asiste a las reuniones del colegio.....	170
Tabla 20 Recibe información al comenzar el año sobre los programas a trabajar con su hijo en el colegio o el aula.....	171
Tabla 21 Dedicar minutos diarios para comentar con su hijo lo ocurrido durante el día en el colegio. ....	174
Tabla 22 Sabe qué actividades le piden en el colegio para que realice el niño en la casa. ....	176
Tabla 23 Habla con su hijo sobre las diferentes inquietudes que pueda manifestar.....	177
Tabla 24 Le gusta participar en las diferentes actividades educativas de su hijo.....	178
Tabla 25 Se mantiene en comunicación con el profesor para informarse sobre sus progresos o dificultades.....	179
Tabla 26 Persona que acompaña al niño en la realización de los trabajos que son para la casa.....	180
Tabla 27 Dialogan sobre eventos familiares, por ejemplo, involucrando al niño en organizar planes, preparación de un viaje, etc. ....	184
Tabla 28 Le proporciona modelos de cómo comunicarse, por ejemplo, manera correcta de mantener un diálogo con otra persona, le corrige cuando pronuncia mal una palabra. ....	186
Tabla 29 Anima a su hijo a que le cuente una historia a partir de láminas .....	187
Tabla 30 Habla con su hijo sobre los personajes, las cosas, y los animales que encuentran en la lectura.....	188
Tabla 31 Le brinda ayuda a su hijo cuando no es capaz de expresarse con claridad .....	189
Tabla 32 Busca temas de mutuo interés con la expectativa de que el niño escuche .....	190



Tabla 33 Anima a todos los miembros de la familia a participar del diálogo cuando están reunidos, por ejemplo, a la hora de comer, en la noche, etc.....	191
Tabla 34 Le cuenta historias al niño en diferentes momentos del día .....	192
Tabla 35 Construyen juntos sus propias historias sobre algún cuento o lámina observada .....	193
Tabla 36 Han visitado la Biblioteca Gabriel Turbay, o alguna otra .....	197
Tabla 37 Comenta con su hijo los libros que leen. ....	198
Tabla 38 Selecciona los libros cuya lectura sea comprensible para la edad del niño .....	200
Tabla 39 Al niño le gusta mirar los libros que hay en casa.....	201
Tabla 40 Antes de comenzar a leer, comentan sobre el libro. Por ejemplo, parece ser un libro interesante.....	202
Tabla 41 Le pide el niño que le compre cuentos, libros de adivinanzas, etc. ....	203
Tabla 42 Comparan las diferentes situaciones y personajes de una historia con la vida real .....	204
Tabla 43 Extraen palabras interesantes o largas de los libros .....	205
Tabla 44 Lee las tarjetas de cumpleaños o de navidad con su hijo señalando palabras ....	206
Tabla 45 Le agrada que lean juntos todos los días .....	207
Tabla 46 Cuando lee con el niño, para un momento y le pregunta lo que piensa que sucederá en la historia .....	208
Tabla 47 Lee cuentos a su hijo y le va describiendo las ilustraciones .....	209
Tabla 48 Le proporciona a su hijo libros adecuados para su edad, resistentes y con ilustraciones de buen tamaño.....	210

Tabla 49 Cuando el niño intenta leer elogia su esfuerzo .....	211
Tabla 50 En casa el niño observa como los demás miembros de la familia leen .....	212
Tabla 51 Leen juntos los anuncios y señales de la calle .....	213
Tabla 52 Le formula preguntas al niño una vez leída la historia.....	214
Tabla 53 Leen juntos la nota o información que envían del colegio .....	215
Tabla 54 Anima a su hijo a hacer colección de libros favoritos.....	216
Tabla 55 En casa el niño puede observar como los demás miembros de la familia escriben .....	222
Tabla 56 Escribe mensajes, listas de compras, mensajes telefónicos, cartas, tarjetas de felicitación, etc, frente a su hijo; diciéndole como lo hace .....	223
Tabla 57 El niño cuenta con diversos materiales y espacio para escribir en casa, como por ej: escritorio, tablero, cuadernos, lápices, colores, crayones. ....	225
Tabla 58 Celebra los esfuerzos de su hijo con los intentos de escritura. ....	226
Tabla 59 Utilizan en la casa un tablón familiar para dejar mensajes.....	227
Tabla 60 Anima a su hijo a escribir tarjetas de felicitación para ocasiones especiales. ....	228
Tabla 61 Le cuenta a su hijo los propósitos por los cuales utiliza la escritura y sus ventajas. Ej: lista de compras, escribir notas de felicitación.....	229
Tabla 62 Anima a su hijo a elaborar un libro con recortes de revistas o folletos donde le puedan pegar las ilustraciones y acompañarla con cada palabra correspondiente. ....	230
Tabla 63 Elabora un diccionario con su hijo ayudándole a guardar las palabras en la página apropiada. ....	232
Tabla 64 Deja mensajes divertidos, secretos, recordatorios etc., a su hijo. ....	233

Tabla 65 Busca oportunidades para actividades escritas en casa Ej: notas escritas, mensajes telefónicos, planes de vacaciones, tarjetas de felicitación. ....	234
Tabla 66 Elabora un libro especial para registrar días especiales, frases divertidas, actividades de fin de semana y otros eventos significativos. ....	235
Tabla 67 Obsequia a su hijo con materiales que lo animan a escribir Ej: libros, libretas, diarios, papeles atractivos, cuadernos, sobres. ....	236
Tabla 68 Su hijo tiene un diccionario que pueda utilizar, simple y con dibujos. ....	237
Tabla 69 Les parece importante su participación en las actividades escolares de su hijo .	242
Tabla 70 ¿Por qué?.....	243
Tabla 71 Actividades compartidas en el tiempo libre: jugar y ver televisión. ....	244
Tabla 72 Actividades compartidas en el tiempo libre: extra académicas. ....	245
Tabla 73 Actividades compartidas en el tiempo libre: visitas. ....	245
Tabla 74 Actividades compartidas en el tiempo libre: leer, escribir y dibujar. ....	247
Tabla 75 Tipo de lectura realizada en casa: periódicos.....	248
Tabla 76 Tipo de lectura realizada en casa: revistas.....	248
Tabla 77 Tipo de lectura realizada en casa: Biblia.....	249
Tabla 78 Tipo de lectura realizada en casa: cuentos y libros. ....	250
Tabla 79 Actualmente considera que existe algún vacío respecto a la lectura y la escritura .....	252
Tabla 80 Qué actividad se le facilita y siente gusto de realizarla.....	253
Tabla 81 Resultados del contraste de independencia entre las variables de estudio y el tipo de colegio .....	256

Tabla 82 Variables medidas en el TALE .....	262
Tabla 83 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorLetrasPretest según el tipo de colegio .....	264
Tabla 84 Frecuencias estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorsílabasPretest según el tipo de colegio .....	266
Tabla 85 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorpalabrasPretest según el tipo de colegio.....	267
Tabla 86 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorTextoPretest según el tipo de colegio .....	269
Tabla 87 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ComprensiónPretest según el tipo de colegio .....	270
Tabla 88 Prueba Chi-Cuadrado para las variables del subtest de Lectura .....	272
Tabla 89 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorGrafismoPretest según el tipo de colegio .....	273
Tabla 90 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorCopiaPretest según el tipo de colegio .....	274
Tabla 91 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorNaturalPretest según el tipo de colegio .....	276
Tabla 92 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorArbitrarioPretest según el tipo de colegio .....	277
Tabla 93 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorSintaxisPretest según el tipo de colegio .....	279
Tabla 94 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable NivelOracionesPretest según el tipo de colegio .....	280

Tabla 95 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable NivelExpresivoPretest según el tipo de colegio .....	281
Tabla 96 Prueba Chi-Cuadrado para las variables del subtest de Escritura .....	283
Tabla 97 Contraste de resultados entre el pretest y el postest en el grupo control, colegio público.....	285
Tabla 98 Contraste de resultados entre el pretest y el postest en el grupo control, colegio privado.....	287
Tabla 99 Contraste de resultados entre el pretest y el postest en el grupo experimental, colegio público.....	289
Tabla 100 Contraste de resultados entre el pretest y el postest en el grupo experimental, colegio privado .....	290
Tabla 101 Estadísticos de grupo para la diferencia de medias en los grupos control y experimental en el post-test.....	295
Tabla 102 Prueba de igualdad de medias en los grupos experimental y control en el post-test .....	296
Tabla 103 Estadísticos de grupo para las diferencias en el colegio público .....	297
Tabla 104 Prueba de igualdad de medias en los grupos experimental y control del colegio público.....	298
Tabla 105 Estadísticos de grupo para las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en el colegio privado en el postest.....	300
Tabla 106 Prueba de igualdad de medias en los grupos experimental y control del colegio privado en el postest.....	301
Tabla 107 Variables de estudio en el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)....	306



Tabla 108 Contribuciones y cosenos cuadrados de las variables en la dimensión Apoyo del Colegio o Apoyo Escolar .....	308
Tabla 109 Contribuciones y cosenos cuadrados de las variables en la dimensión Apoyo de la Familia .....	311
Tabla 110 Contribuciones y cosenos cuadrados de las variables sociodemográficas de los padres .....	313
Tabla 111 Contribuciones y cosenos cuadrados de las variables en la dimensión Pautas de Lectura.....	317
Tabla 112 Contribuciones y cosenos cuadrados de las variables en la dimensión Pautas de Escritura.....	319

## Lista de figuras

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner Fuente: Elaboración propia. ....	55
<b>Figura 2 Fases en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y del programa de intervención familiar</b> .....	139
<b>Figura 3. Mediciones del TALE</b> .....	140
<b>Figura 4. Resumen de frecuencias para los ítems de la Dimensión de Apoyo del Colegio o Apoyo Escolar</b> .....	172
Figura 5. Resumen de frecuencias para los ítems de la dimensión de apoyo de la familia	183
Figura 6. Resumen de frecuencias para los ítems de la dimensión pautas de lenguaje oral .....	195
Figura 7. Resumen de los ítems que conforman la Dimensión: Pautas de Lectura - I (Continúa en Figura 8. Pautas de Lectura II) .....	219
Figura 8. Resumen de los ítems que conforman la Dimensión: Pautas de Lectura - II. ....	220
Figura 9. Resumen de los ítems de la Dimensión: Pautas de Escritura .....	239
Figura 10. Resumen comparativo de los resultados del TALE en el subtest de Lectura entre el grupo control y el grupo experimental en el postest .....	302
<b>Figura 11. Resumen comparativo de los resultados del TALE en el subtest de Escritura entre el grupo control y el grupo experimental en el postest</b> .....	304
Figura 12. Primer plano factorial de las variables activas: Apoyo del Colegio (i2, i4), subtest de Lectura (letras, palabras) y subtest de Escritura (arbitrarios, Núm_orac). ....	309

Figura 13. Primer plano factorial de las variables activas: Apoyo de la Familia (ii2, ii6), subtest de Lectura (letras, palabras) y subtest de Escritura (arbitrarios, Núm\_orac). .....312

Figura 14. Primer plano factorial de las variables activas: datos Sociodemográficos de los padres (ivpapa, ivmama), subtest de Lectura (letras, palabras) y subtest de Escritura (arbitrarios, Núm\_orac).....315

Figura 15. Primer plano factorial de las variables activas: Pautas de Lectura (vi6, vi9, vi15, vi19) y subtest de Lectura (letras, palabras).....318

Figura 16. Primer plano factorial de las variables activas: Pautas de Escritura (vii4, vii6, vii12, vii13) y subtest de Escritura (arbitrario, núm\_orac). .....320

## **Lista de Apéndices**

APÉNDICE A. ENCUESTA PARA PADRES DE FAMILIA. ....	352
APÉNDICE B. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA LOS ÍTEMS DE LA ENCUESTA A LOS PADRES DE FAMILIA.....	358
APÉNDICE C. SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR "APRENDIENDO JUNTOS".....	362
APÉNDICE D. ACTIVIDADES ESPECIALES DE MOTIVACIÓN AL PROCESO LECTOR Y ESCRITOR.....	422
APÉNDICE E. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR "APRENDIENDO JUNTOS" APLICADO A LA MUESTRA DE ESTUDIO.	

*“Amar la lectura es trocar horas de hastío por horas de inefable y deliciosa compañía”.*

**John Fitzgerald Kennedy**



## **INTRODUCCIÓN**

Alcanzar una educación de calidad, ha sido el objetivo más anhelado de los docentes, investigadores y personal involucrado en la educación de todo el mundo y en todos los tiempos, principalmente en los albores del siglo XXI. Para lograrlo, está ampliamente demostrado que se debe iniciar en las primeras etapas de la educación infantil, ofreciendo a los niños experiencias educativas que les permitan realizar aprendizajes funcionales y significativos, como es el aprendizaje de la lectoescritura (Goikoetxea y Martínez, 2015).

La importancia de estos aprendizajes es de tal magnitud, que instituciones como el Consejo de Educación de la Unión Europea (2006), consideran que la comunicación en la lengua materna, que incluye la comprensión y expresión oral y escrita, es la primera de las ocho competencias claves que adquiere una persona para desarrollarse como persona y ser parte activa de la sociedad.

El desarrollo de esta competencia es una de las funciones que va a tener el centro escolar a lo largo de toda la escolaridad, pero también va a ser responsabilidad de otros contextos en los que se desenvuelve la vida de la persona, destacando entre todos ellos el contexto familiar.

Parece existir consenso en admitir que los padres de familia participan más en la adquisición y desarrollo de las competencias en lectura y escritura de sus hijos en los primeros ciclos de educación infantil. Esta implicación disminuye a partir del segundo curso de primaria, dejando en manos de los centros educativos la responsabilidad de afianzar el desarrollo de estas destrezas (Murray, Mc Farland, y Harrison, 2015).

Esta tesis doctoral se propone poner de manifiesto cómo influyen los padres de familia en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en los estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, y cómo la participación activa de los mismos mejora y

---

afianza el aprendizaje de la lectura y la escritura en la etapa de primaria (Wasik, 2009, 2012; See, y Gorard, 2015).

Se ha puesto el énfasis en detectar necesidades que pudieran facilitar la adopción de estrategias, propuestas y prácticas innovadoras, que puedan ser utilizadas por padres de familia y profesorado, para estimular el aprendizaje de la lectura y la escritura tanto en el centro escolar como en el hogar, para lo cual se aplica un cuestionario a los padres y madres de familia, y el Test de Análisis de Lectoescritura (TALE) (Toro y Cervera, 2006) a los niños que participan de la investigación.

Con base en los resultados obtenidos en el análisis de necesidades, se diseña e implementa un programa de Intervención Familiar compuesto por talleres vivenciales, experiencias dentro del aula de clase y acciones educativas en el centro escolar, denominado: “*Aprendiendo Juntos*”, con el objetivo de brindar estrategias a los diferentes agentes educativos (padres y madres de familia y profesorado), para enriquecer el aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas, dado que está demostrado que los niños que tienen más estímulos en sus casas, logran un mejor resultado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que aquellos que solamente reciben esta estimulación de la escuela (DeLoatche, Bradley-Klug, Kromley, y Sundman-Wheat, 2015).

Esta investigación se ha planteado como un estudio descriptivo de diseño cuasi-experimental, es decir, con procedimientos de muestreo no probabilístico de carácter incidental, dentro de una situación educativa real con estudiantes de segundo grado de primaria de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga (Colombia): una institución de carácter privado y otra pública, eligiendo grupos control y experimental en cada uno de los colegios.

A los estudiantes se les aplicó de manera individual el Test de Análisis de Lectoescritura (TALE) de Toro y Cervera (ed. 2006) en dos momentos: el primero, al empezar el estudio, y el segundo, después de implementar con los padres de familia de los grupos experimentales un programa de capacitación parental para que pudieran apoyar el proceso de enseñanza de la lectura y escritura de sus hijos en el hogar. Asimismo, se aplicó

---

a todos los padres que han participado en el estudio un cuestionario sobre competencias parentales que combina respuestas abiertas, y cerradas en escala de tipo Likert (1. Siempre, 2. Casi siempre, 3. Nunca).

La tesis está estructurada en dos partes:

En la primera parte se exponen los fundamentos teóricos que sustentan el trabajo empírico. Se utiliza como eje vertebrador el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1987) para explicar el desarrollo del lenguaje en el niño desde sus inicios, así como el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta los diferentes entornos de desarrollo y de forma más específica, el contexto familiar, que ha sido utilizado ampliamente en este tipo de estudios. Se analiza la interacción que experimenta el niño con sus diferentes entornos, la relación con sus padres y hermanos, la relación con sus compañeros o pares, la relación con su entorno escolar, con su vecindario y con los modelos socioculturales en los que está inmerso.

En este apartado se contempla el desarrollo del lenguaje, sus etapas y los factores que influyen en este proceso. Se explica el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner y la influencia de los distintos sistemas en el desarrollo del lenguaje en general, y del aprendizaje de la lectura y escritura en particular, se profundiza en el concepto de alfabetización familiar (*family literacy*) y la importancia de este enfoque en el desarrollo de la lectura y la escritura en los niños. Asimismo, se aborda el trabajo conjunto entre padres y profesores en relación a este aprendizaje básico para el desempeño académico de los niños.

La segunda parte de la tesis incluye el desarrollo metodológico del estudio empírico que contempla el desarrollo de la investigación. Para tal fin, se describe el diseño de la investigación que incluye la formulación del problema, el enunciado de los objetivos, la selección de variables, población y muestra, y las técnicas y procedimientos de recogida de datos. Se presentan los resultados obtenidos del análisis de los datos y su discusión, y se recogen las conclusiones e implicaciones educativas de la investigación. Finalmente, se registran las referencias bibliográficas y los apéndices que incluyen los instrumentos

---

aplicados, algunas tablas de los análisis estadísticos y el programa de intervención familiar “Aprendiendo Juntos”, aplicado a los padres en los grupos experimentales.

*Nota.* En esta Tesis Doctoral, con el término genérico niños se hace referencia tanto a los niños como a las niñas. Con el término genérico padres se hace referencia tanto a padres como a las madres o a las personas que desarrollen un rol parental con los menores. De igual modo, con el término genérico hijos se hace referencia tanto a los hijos como a las hijas.

## **PRIMERA PARTE**

# **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

## **Presentación primera parte**

En los capítulos que se presentan a continuación se pretende proporcionar un marco teórico al proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura, poniendo el énfasis en las relaciones que se producen entre las personas y sus entornos de desarrollo, tal como viene recogido en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987). La elección de este modelo está determinada por la importancia que tiene en el aprendizaje de la lectoescritura la interacción del niño con los diferentes ambientes donde se produce su crecimiento y desarrollo.

*Para la investigación familiar, la ecología de Bronfenbrenner (1979-1986) provee un marco excepcionalmente convincente, ya que promueve un cambio hacia el reconocimiento de la familia misma como un enfoque de intervención importante, donde argumentó que la familia es el sistema apropiado para el desarrollo y mantenimiento del niño. Si no existe intervención en la familia, es probable que sea poco exitoso lo logrado en los niños y puede desaparecer una vez terminada la intervención (Wasik, 2009, p.10).*

Se exponen algunos aspectos importantes del proceso educativo de los niños que son determinantes para alcanzar su desarrollo integral y favorecer la interacción lingüística entre padres e hijos, afectando también al proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes en el centro escolar. Bronfenbrenner (1987), propone diferentes niveles de análisis del contexto que rodea a los niños en desarrollo, conceptualizando el entorno en estructuras concéntricas que afectan al desarrollo del individuo a las que denominó: *microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.*

---

## **1. El desarrollo del lenguaje, sus etapas y los factores que influyen en este proceso**

*En los comienzos de la historia de la humanidad, no había palabras. Parece ser que el lenguaje no apareció en el curso de la evolución, hasta que los humanos modernos adquirieron la capacidad de categorizar acciones y de crear representaciones mentales de los objetos, los sucesos y las relaciones (Damasio y Damasio, 1997, p. 20).*

En este capítulo se describen algunos de los hitos fundamentales del desarrollo de la lectura y la escritura en la infancia y se ofrece una visión de los factores más importantes que inciden su correcto desarrollo.

### **1.1. Conceptos del Lenguaje**

Para poder comprender el tema en el que se centra este trabajo, el aprendizaje de la lectoescritura, es preciso conocer previamente la base en la que se sustentan dichos procesos, así como también, la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

Los orígenes del lenguaje son tan antiguos como la humanidad misma, concretamente con la aparición del homo sapiens en África Occidental hace aproximadamente cien mil años, y consiste en un sistema de comunicación exclusivo de los seres humanos, siendo la herramienta con la que ordenamos el mundo (Tuson, 2003).

El lenguaje es una de las adquisiciones evolutivas de mayor relevancia en el ser humano. Ha sido estudiado por diferentes disciplinas, la neurociencia, la psicología, la pedagogía, porque se trata de un proceso único y singular de los seres vivos por su versatilidad y potencialidad para favorecer la interacción y la comunicación entre los miembros de la especie, pero también, porque ha permitido y permite “*generar conocimiento, acumularlo y transmitirlo de generación en generación mediante la educación*” (García, 2014, p.259).

---

Estudiar los mecanismos que hacen posible la adquisición del lenguaje es un proceso complejo y de gran dificultad porque es un aprendizaje que se realiza a edades muy tempranas (O'Grady, 2010).

Algunos autores como Humboldt, Schleicher y Darwin se refieren al lenguaje como una propiedad biológica universal de la especie humana, teniendo un período crítico que se inicia a una edad temprana, alrededor del primer año de vida, y se fija básicamente hacia los cuatro años interiorizando conscientemente los signos y sus propiedades (Alonso-Cortés, 1997).

Alonso-Cortés (1997) define lenguaje como:

*Un conjunto de capacidades, específico del género humano, mediante el que se crean signos o símbolos arbitrarios que cumplen una variedad de funciones, tales como representar conceptos, dar forma y sentido a la experiencia del hablante o actuar sobre otro hablante para informarle, preguntarle, ordenarle algo (p.2).*

Si bien es preciso considerar aspectos biológicos innatos, el lenguaje es un proceso complejo cuya adquisición se realiza mediante la interacción con el entorno, sobre todo con aquellas figuras especialmente significativas y con las que el niño mantiene mayor relación en los primeros momentos, generalmente los padres y más en concreto la madre. Se estructura sobre unas bases fisiológicas y anatómicas determinadas, con la intervención de componentes perceptivos, cognitivos, afectivos y lingüísticos (Monfort, y Juárez, 1996; Rondal, 2014; Blackwell, Harding, Babayigit, y Roulstone, 2015).

Los niños comienzan a aprender el lenguaje a edades muy tempranas, por eso es importante resaltar lo fundamental de la actuación de los padres o adultos cercanos al niño en su adquisición y desarrollo. Se considera que los padres, dadas las relaciones afectivas que los unen a sus hijos, son los que proporcionan el mejor entorno social y educativo para hacer posible cualquier aprendizaje, incluido el lenguaje (Bingham, Kwon, y Jeon, 2013; Majorano, Rainieri, y Corsano, 2013).



Cuando el niño comienza a hablar, lo que más se destaca es su limitado dominio en el lenguaje; pero es sorprendente observar, siempre que su contexto lo permita, cómo va aprendiendo palabras nuevas con gran facilidad día tras día.

La adquisición de la primera lengua en el niño constituye la mayor hazaña intelectual que el hombre realiza en toda su vida. Miller y Gildea (1997) afirman que *“todos los niños, a menos que una enfermedad congénita adquirida en la primera infancia se oponga a ello, aprenden a hablar más o menos a la misma edad y con el mismo grado de perfección”* (p. 90).

De acuerdo con los estudios realizados por Tough (1987) sobre el lenguaje infantil, éste no sólo juega un papel importante en el desarrollo social e intelectual del niño pequeño, sino que también le proporciona a cada individuo, adulto o niño, el medio más eficaz para comunicarse. Los niños pequeños expresan sus ideas y se hacen comprender a partir de sus gestos, acciones, tono de voz y sus expresiones faciales hasta el momento en que son capaces de expresar sus intenciones, sentimientos y necesidades mediante el uso del lenguaje (Iglesias, 2000).

Tough (1987) señaló además que *“el lenguaje es un sistema de signos que se utilizan para transmitir un significado. Podemos reconocer fácilmente que las palabras que constituyen lo que generalmente se define como vocabulario, son etiquetas que tienen un uso previamente establecido”* (p. 42).

El lenguaje se desarrolla debido a la necesidad de los sujetos de comunicarse con los otros y tiene lugar en situaciones sociales. Su ausencia será un obstáculo tanto para la vida diaria, como para la educación de los hijos y para el desempeño de un trabajo.

## **1.2. Estadios del desarrollo lingüístico**

Cada etapa del desarrollo tiene su secuencia, por eso es tan importante que se produzca de una forma continua, gradual y con un orden determinado sin obstaculizar el proceso que cada persona tiene por naturaleza y respetando la influencia de los factores endógenos (genéticos) y exógenos (ambientales).

Existen estudios que demuestran que los bebés escuchan intrauterinamente y responden a los estímulos de la madre a partir del cuarto mes de gestación cuando la capacidad auditiva del feto puede organizar la información sonora y es capaz de discriminar la voz de su madre del resto de los sonidos (Reyes, 2005).

A partir del nacimiento, el proceso evolutivo en la adquisición del lenguaje pasa por una serie de estadios. Los niños más pequeños suelen utilizar un número muy limitado de sonidos, pero poco a poco van incorporando a su repertorio sonidos nuevos fruto de la estimulación que reciben del medio en el que están inmersos (Alexander, Roodin, y Gorman, 1998; O'Grady, 2010; Rondal, 2014). El niño aprende a hablar porque hablan con él, por eso desde que nace es conveniente comenzar a estimular a los bebés hablando con ellos, de modo que su capacidad de comprensión del lenguaje hablado se vaya ampliando progresivamente durante el primer año (Tayler, 2015).

*En tan solo doce años, los niños pasan de ser bebés dependientes a adolescentes casi adultos. Si bien el crecimiento físico va ligeramente a la zaga de la maduración cognitiva y lingüística, el ritmo global de desarrollo resulta asombroso. El desarrollo del lenguaje tiene lugar a una velocidad increíble durante los primeros cinco años de vida, y además sin que haya tenido una enseñanza formal del mismo (Owens, 2003, p.103).*

Según Owens (2003) los aspectos más relevantes en la adquisición del lenguaje en el niño son los siguientes:

A los pocos segundos de nacer los niños lloran, esta actividad de tipo reflejo surge cuando el bebé se encuentra incómodo. Más tarde el llanto se hace más específico y responde ante el dolor y el hambre. Además los niños pueden expresar otros sonidos de placer, alegría o comodidad.

A las pocas semanas el bebé responde ante la voz, dirigiendo su atención y tratando de enfocar su mirada a la cara de la persona que le esté hablando. Poco a poco va asociando la voz con significados familiares: la manera de cogerlo en brazos, la forma de darle de comer, el baño, etc. Posteriormente la voz tiene un significado social y sirve para

---

reclamar atención. Las experiencias sociales son de gran importancia desde que los niños son pequeños, porque les permiten estar en contacto con sonidos a través de las actividades cotidianas que se van sucediendo dentro de su familia y entorno.

Al segundo mes de vida los niños comienzan a balbucear y a diferenciar el llanto en función del efecto que desean producir en los adultos.

Desde los cuatro meses de edad, el bebé responde con sonrisas moviendo sus piernas y brazos cuando alguien le habla, comienza a descubrir su propia voz en su juego de sonidos y gritos. Empieza a ser gradualmente consciente de que su voz es parte de sus propias acciones y que le pertenecen.

Cuando cumple los seis meses combina las vocales y consonantes como "ma"- "pa"- "ta"- "ti". Estos sonidos le sirven para expresar sus deseos, su estado de ánimo y sus emociones.

Entre los ocho y nueve meses de edad se hace más consciente de su voz, deja de utilizar al azar su atención y se centra en el movimiento de su cuerpo. Es el momento en que la mayoría de los bebés comienzan a arrastrarse y a gatear.

A los nueve meses va comprendiendo el significado de la expresión "no", y puede verse cómo cambia la intención del niño. Es un sonido que comienza a asociar con acciones inhibitorias, aunque aún no lo utiliza.

A los diez meses las vocalizaciones del niño están mezcladas con "el juego de sonidos" como el gorgoteo y otros ruidos que puede hacer con la boca, estos sonidos le proporcionan placer y sensación de suficiencia. También a esta edad intenta imitar los sonidos o palabras que se pronuncian repetidamente ante él, aunque en pocas ocasiones logra imitarlas.

Entre los diez y dieciocho meses da comienzo un lenguaje inteligible, el niño puede comprender el lenguaje oral y maneja un vocabulario considerable. Sus primeras palabras tienen que ver con el medio que le rodea y con las acciones o cosas con las que puede actuar, como juguetes, sonajeros y animales.

También se observa que sobre los quince meses comienzan a utilizar la expresión "no"; aunque no para refrendar su acción, sino para anticipar la respuesta del adulto.

Aunque a estas edades el niño no es aún capaz de controlar su voz e imitar correctamente los sonidos que producen los demás, podemos ayudarle a utilizar las palabras que espontáneamente escucha del medio.

Tough (1987) expone algunos ejemplos de lo que se puede realizar en esta etapa: *"si el niño en su repertorio tiene algún sonido que tiene algo común con la palabra <pelota>, el adulto puede ayudarle a emplear este sonido para representar el objeto; cuando el niño produzca este sonido, puede ofrecérsele la pelota como si la hubiera pedido"* (p. 74).

El autor también comenta que es difícil precisar en los niños el inicio de la utilización de las frases. Se puede hablar del lenguaje holofrástico cuando el niño quiere expresar una idea con una sola palabra, esto se debe a que los niños tienen un limitado lenguaje, pero su pensamiento se extiende más allá de lo que son capaces de decir. *"Por ejemplo: el niño al decir "perro" puede querer decir en su lenguaje interno, "me gusta este animalito", o "me da miedo ese perro". El niño al que se le ayuda de esta forma puede tener ya un repertorio entre doce y veinte palabras basadas en sonidos"* (Tough, 1987, p. 76).

Al final del segundo año, comienza a aparecer el lenguaje telegráfico y permanece como característica de la mayor parte de la conversación del niño hasta la segunda mitad de su tercer año de vida. El adulto puede ayudar al niño repitiendo la frase o la palabra de una forma más correcta lo que hace que con frecuencia, el niño lo repita inmediatamente. Aquí el niño no emplea artículos, verbos y ordenaciones gramaticales, sino que verbaliza de la misma forma que el adulto redactaría un telegrama.

En esta etapa el niño emplea muchos sustantivos que comúnmente hacen referencia a objetos de su entorno o nombres de personas conocidas, como por ejemplo: nombre de animales, de frutas, partes del cuerpo, prendas de vestir y nombre de juguetes.

Cuando el niño inicia el periodo preescolar va ampliando su vocabulario y comienza a utilizar otros elementos como el color, la forma, temperatura y además va incluyendo adjetivos en sus expresiones verbales como feo, bonito, sucio, bueno o malo. Al alcanzar los tres años es un hablante desde hace relativamente poco tiempo, pero tiene buena experiencia del lenguaje empleado a su alrededor.

A los tres o cuatro años, el niño comete todavía muchas faltas al hablar, pero gradualmente las va superando.

De los cinco años en adelante el adulto cercano debe contar con una magia muy especial para continuar estimulando y motivando al niño hacia la lectoescritura. En esta etapa del proceso se decae el nivel de motivación porque inicia una nueva fase en donde la lectoescritura se vuelve formal, lenta y compleja.

Los padres, docentes o adultos cercanos al niño tienen en sus manos la responsabilidad de no dejar caer la motivación y el gusto por seguir construyendo aprendizaje con sentido, donde la experiencia y la vivencia dentro del proceso formal de aprender a leer y escribir sea una experiencia libre de tensión y se adquiera con un sentido lógico y no como un proceso impuesto (Honig, 2014).

La comunicación con el adulto permite a los niños reforzar las palabras cuando las pronuncian mal, aprender nuevas o establecer una relación entre la palabra y el objeto. Es el caso de los niños a los 5 años, edad donde pueden comprender y utilizar gran variedad de palabras siempre que se les explique el significado con términos sencillos y claros y que vayan relacionados con el contexto en el que interactúan. Este aprendizaje puede estar apoyado con el objeto real, o con una fotografía o ilustración. En esta edad comienzan a construir sus propias frases donde aparecen los artículos, verbos y adjetivos; además, cuando las pronuncian, saben que pueden tener una entonación determinada siempre y cuando la frase lo permita.

Según lo expuesto, desde que el niño nace y se relaciona con el medio está entrando en comunicación con el entorno cercano, es por eso que la orientación, estímulo y motivación que el niño adquiere en los primeros cinco años de vida frente a los procesos

---

del hábito de leer depende en gran parte de los padres y de los profesores (Cuadro y Berná, 2015).

Según Tough (1987):

*Entre los dos y cinco años el niño pasa de una forma de habla telegráfica a otra que está muy cerca de la forma de habla adulta. Escuchar a los niños cuando hablan nos revela que a los tres, cuatro o cinco años, exceptuando algunos errores "aislados" o algunos pequeños problemas de articulación o pronunciación, su habla está muy cerca a la del adulto, aunque naturalmente su contenido sea infantil". A los ocho años el niño ya debe haber superado estas limitaciones (p. 74).*

Entre los seis y ocho años el niño habla de forma similar a como lo hacen los adultos que conviven con él (Berger y Thompson, 1997).

Se puede asegurar que la experiencia de leer en la primera infancia se conecta con el proceso de alfabetización posterior y proporciona un sentido profundo a la lectura que va a continuar a lo largo de toda la vida.

### **1.3. Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje**

Estos factores han sido analizados desde distintos enfoques y modelos teóricos del estudio del comportamiento humano: factores físicos y orgánicos, factores ambientales y factores emocionales.

#### **1.3.1. Factores Físicos y Orgánicos**

Dentro de estos factores físicos y orgánicos se encuentran las *habilidades perceptivas y motoras*. La estimulación de los sentidos por parte del niño se desarrolla en la etapa contemplada antes de los seis años, coincidiendo en el tiempo con el aprendizaje de la lectura y la escritura. En general todos los sentidos se refuerzan mutuamente, pero existen algunos estudios que corroboran que el sentido de la vista permite aprender un

---

83%, mientras el sentido del oído un 11% y el resto entre los demás sentidos (Fonseca, 2010).

Sin embargo, aunque los datos anteriores pueden encontrarse en la mayoría de las personas, las diferentes maneras de aprehender la realidad va a dar lugar a diferentes estilos de aprendizaje como expresan Alonso, Gallegos, y Honey (1994) *“los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”* (p. 104).

Pérez (2001), considera desde el punto de vista de la neurolingüística que existen tres estilos de aprendizaje completamente diferenciados: un aprendizaje visual, un aprendizaje auditivo y un aprendizaje kinestésico.

Los niños con estilo de aprendizaje visual suelen ser ordenados, observadores y tranquilos; manifiestan las emociones con las expresiones de su rostro y tienen más facilidad para incorporar grandes cantidades de información con rapidez. La capacidad de abstracción está directamente relacionada con la capacidad de visualizar, aprenden lo que ven. Los estudiantes visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera.

En el caso de los niños con estilo de aprendizaje auditivo se expresan con facilidad, mueven sus labios al leer y manifiestan sus emociones de forma verbal. Las personas auditivas aprenden mejor cuando reciben las indicaciones oralmente y pueden hablar y explicar esa información a otra persona.

Los niños con un estilo de aprendizaje kinestésico responden a las muestras físicas de cariño, le gusta tocarlo todo, se mueve y gesticula mucho. Aprenden lo que experimentan directamente, todo aquello que involucre movimiento, y les cuesta comprender lo que no pueden poner en práctica. Aprenden cuando hacen cosas. El aprendizaje kinestésico también es profundo ya que utiliza todo el cuerpo para aprender, pero necesitan más tiempo que los demás.

Para un correcto aprendizaje de la lectura y la escritura se precisa un desarrollo adecuado de la capacidad de percepción visual y auditiva, la integración audio-visual, la organización espacio-temporal y el desarrollo psicomotor, que incluye la lateralidad, el esquema corporal y la organización espacial. Por ello, a continuación se describen los procesos perceptivos del niño, para pasar a relacionar su función en el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura: percepción visual, auditiva y táctil, que junto con el entorno social en el que se desenvuelve el niño, contribuyen a desarrollar las habilidades lingüísticas del mismo (Altvater-Mackensen, y Grossman, 2015).

#### *1.3.1.1. Percepción visual*

De acuerdo con Lebrero y Lebrero (1999), el sentido de la vista, el menos desarrollado al nacer, va a ir mejorando progresivamente durante el primer año de vida. A los seis meses el sistema visual ha madurado de forma importante aproximándose cada vez más a la capacidad de un adulto.

Este sistema perceptivo tiene una evolución diferente al sistema acústico; sin embargo, a nivel lingüístico, parecen converger en algún punto, pues la comprensión de la lectura no se ve afectada fundamentalmente si leemos nosotros mismos silenciosamente (sistema visual) o si nos lee otra persona en voz alta (sistema auditivo).

La organización del sistema visual puede resumirse en recepción y focalización de la luz por el ojo con su sistema biológico de lentes especializados (córnea, cristalino, humor vítreo y acuoso). El estudio de la percepción visual y su relación con la lectura comenzó a principios de siglo XX, concluyendo que los niños con madurez perceptiva visual presentan mejor desarrollo en la lectura y parece que ésta juega un papel importante en el inicio de la actividad lectora.

Se ha demostrado que la inmadurez en el ámbito perceptivo-visual es origen de problemas de lectura, incluso cuando existe un buen coeficiente intelectual. Según aportaciones de diferentes revisiones, el nivel de destreza perceptivo-visual es muy importante a la edad en que se inicia el aprendizaje de la lectura (en torno a los cinco a siete años). Sin



---

embargo, en niños mayores, el éxito en la lectura y la escritura dependerá también de estrategias cognitivas, lingüísticas y verbales (Boyle, y Jindal-Snape, 2012).

### *1.3.1.2. Percepción auditiva*

Berger y Thompson (1997), mencionan que *"el sentido del oído de los recién nacidos está afinado de forma delicada en comparación con la visión. Los ruidos repentinos sobrecogen a los recién nacidos y les hacen llorar. Los sonidos rítmicos, como una canción de cuna les tranquiliza y les adormecen, al igual que los sonidos cardíacos"* (p. 197).

Asimismo, Fitzgerald (1981), en sus investigaciones ha observado que *"los lactantes están biológicamente preparados para percibir y reaccionar a ciertas características del lenguaje humano. Desde los primeros meses los bebés responden al lenguaje a través de sus movimientos corporales, por su mirada o por una sonrisa y hasta en ocasiones con el llanto"* (p. 133).

La organización del sistema auditivo puede sintetizarse como la recepción de una señal acústica que se trasmite al oído medio por la membrana timpánica y al oído interno por la cadena de huesecillos (martillo, yunque y estribo). En el oído interno se realiza una traducción mecánica de las ondas procesadas y posteriormente una conversión mecánica-neural que trasmite el impulso nervioso hasta la corteza cerebral.

Lebrero y Lebrero (1999), consideran que el oído es una pieza clave del aprendizaje de la lectura, de ahí que sea importante ejercitar la percepción auditiva para lograr estimular y mejorar el rendimiento en la lectura. No obstante, esta estimulación ha de ser progresiva, tener un sentido pedagógico y practicarse en el momento preciso,

La integración a nivel audio-visual, va a permitir al niño establecer las asociaciones letra-sonido; por ello, se debe procurar ayudarle a desarrollar la capacidad de discriminar bien las letras y los sonidos del lenguaje (Maidment, Kang, Stewart, y Amitay, 2015).

### *1.3.1.3. Percepción táctil*

Otro sentido que desde los primeros meses los bebés comienzan a utilizar de manera sorprendente es el tacto. A los seis meses ya distinguen los objetos por su temperatura, tamaño, dureza y textura.

Berger y Thompson (1997), señalan que los niños no sólo están observando constantemente, sino que también alcanzan, agarran, sacuden, tiran, golpean y manipulan los objetos y las personas con las que interactúan. Coinciden con Piaget al afirmar que la inteligencia en los bebés funciona en términos de sus sentidos y habilidades motoras, que son la base para el desarrollo del lenguaje escrito.

Desde una perspectiva teórica madurativa (Garman, 1990), se sugiere que las estructuras neurológicas suelen madurar a veces antes de que el medio ambiente las ponga en marcha por influencia de la estimulación externa. Es decir, un sujeto puede poseer la capacidad para realizar una determinada actividad antes de que ésta llegue a ser ejecutada, o incluso en ocasiones, esa capacidad puede no llegar a exteriorizarse en acciones concretas por no darse las circunstancias ambientales que lo propicien.

### **1.3.2. Factores Ambientales**

Dentro de los factores ambientales es importante tener presente la interacción entre los padres, el niño, y los factores que condicionan estas relaciones como pueden ser la personalidad de los padres, el tiempo que les dedican a los hijos en casa, el temperamento del niño, así como también, el período evolutivo en el que se encuentra el pequeño y los factores socioeconómicos y culturales que lo rodean. Estudios que han tenido en cuenta la influencia de estas variables en el aprendizaje, han demostrado que a mayor nivel social y económico, mayor la capacidad de aprendizaje de los niños, y a menor estatus socioeconómico mayor riesgo de fracaso escolar. (Acosta, Moreno, Axpe, y Quintana, 2008; Basit, Hughes, Iqbal, y Cooper, 2015).

La importancia de las personas que rodean al niño en su desarrollo se pone de manifiesto desde muy temprana edad, cuando manifiesta su estado de ánimo con los

---

movimientos corporales, la sonrisa, y los sonidos que reproducen ya sean de alegría o de incomodidad. Muchos niños responden a las caricias o gestos del adulto con una gran sonrisa, cuando se acercan para contemplarlos o hacerles mimos. Pero indiscutiblemente, la presencia de la madre, del padre o de la persona que lo cuida, provoca mayor alegría, poniendo en evidencia el significado que tiene esa persona en la vida del pequeño.

A medida que el niño va creciendo, sus relaciones sociales se van ampliando, los niños entran en contacto con otros niños, sus compañeros de juego, conocen más adultos y se relacionan con ellos. El mundo del niño también se amplía a través de los medios de comunicación como la televisión, las cintas de vídeo, las películas de cine, los videojuegos y los ordenadores. Pero las relaciones más próximas y más continuas con las que el niño sigue interaccionando son las que tienen lugar primordialmente en su entorno familiar y escolar (Hannon, 1997).

Algunos autores como Tough (1987) y Stein, y Rosemberg (2010), han descrito diversas circunstancias que pueden impedir que el niño cuente con experiencias adecuadas para el desarrollo del lenguaje, entre las que se destacan:

- Niños abandonados o en situación de permanencia con otros niños más pequeños durante largos períodos de tiempo que no cuentan con la estimulación adecuada. Estas limitaciones de estimulación no afectan sólo el desarrollo del lenguaje, sino que también pueden afectar el desarrollo intelectual.
- Familias muy numerosas donde el niño está fundamentalmente bajo el cuidado o en interacción con los hermanos un poco mayores y no reciben suficiente estimulación por parte del adulto.
- Niños que pasan la mayor parte del tiempo con niñeras o cuidadoras que puede que no sepan estimularles adecuadamente a través de la conversación, el juego y la exploración, y que, en algunas ocasiones, pueden incluso inhibirles al intentar que asuman una conducta tranquila, sumisa y pasiva.

- Niños maltratados, donde el miedo y la represión pueden hacer que se inhiban al hablar. En ocasiones se observa que estos niños son incapaces de hablar en la escuela, pero la mayoría de estos niños encontrarán en ésta un ambiente en el que son aceptados y buscarán en los profesores o adultos cercanos la atención que en casa les falta.

No obstante lo mencionado, en la mayoría de los casos se puede asumir que los niños reciben una buena estimulación por parte de los hermanos mayores y de sus padres, quienes suelen prestar gran atención a los pequeños de la casa (Stein, y Rosemberg, 2010).

Por otra parte, el centro escolar juega también un papel complementario y decisivo en el desarrollo del lenguaje, tal como apunta Tough, (1987):

*El tratamiento en la escuela debe encontrar la forma de tranquilizar al niño y ganarse su confianza y después proporcionar estimulación frecuente; jugando y hablando con él y posibilitándole en cualquier momento las experiencias de uso del lenguaje que un hogar normal proporcionaría, ya que sin esto no puede progresar (p. 63).*

### **1.3.3. Factores Emocionales**

Los factores emocionales se han estudiado con frecuencia desde el enfoque cognitivo-interaccionista que entiende el "desarrollo" como el resultado de la interacción que tiene lugar entre los factores madurativos del sujeto (la herencia genética) y el aprendizaje ambiental. Su influencia es de tal magnitud, que pueden alterar, inhibir o bloquear la conducta del niño (Wasik, 2009).

Con frecuencia, cuando los niños, pese a no tener problemas físicos o fisiológicos, y haber sido adecuadamente estimulados, no tienen un adecuado desarrollo del lenguaje hay que buscar las causas en problemas emocionales, problemas de relación con otras personas, que puede ser miembros de la familia. La variedad de problemas es muy amplia, pero algunos se concretan en que el niño se siente rechazado, no querido o desprovisto de la aceptación de aquellos a quienes más necesita

Para mejorar o evitar esos problemas de rechazo emocional dentro de las familias, mejorar la participación de los padres de familia dentro del centro escolar y prevenir situaciones de violencia intrafamiliar, se vienen desarrollando programas de educación parental como el “Programa- Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales”, en Asturias-España (Martínez, 2009) que desarrolla competencias emocionales, educativas y parentales, permitiendo ejercer de manera eficaz el rol de padres desde el respeto y el amor a sus hijos. Este programa desarrolla el concepto de parentalidad positiva, tal y como ha sido definido en la Recomendación 19/2006 del Consejo de Europa:

*"El conjunto de conductas de los padres de familia que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas" .*

O el programa “Crecer Felices en Familia” que trabaja las competencias parentales en poblaciones en riesgo para prevenir la violencia intrafamiliar (Martín-Quintana, Maíquez, Byrne, Rodríguez, y Rodríguez, 2009, p.130).

En el contexto de la familia, uno de los problemas más agudos, que en ocasiones da lugar a regresiones en el lenguaje, se produce cuando hay cambios en el sistema de relaciones que el niño viene desarrollando con los miembros. Por ejemplo, cuando nace un nuevo hermano (Parada, 2013).

En definitiva, la valoración del nivel de desarrollo del lenguaje adquirido por los niños pequeños requeriría, además del análisis del funcionamiento sensorial y neurológico, la observación de su comportamiento en los distintos ambientes en que se desenvuelven y con las distintas personas con que interactúan. Dada la edad que se considera en este estudio, dichos ambientes son fundamentalmente el familiar y el escolar, lo que nos lleva a centrarnos con más detalle en la influencia de estos contextos en el desarrollo lingüístico y en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños.

---

## **1.4. Habilidades o Competencias Lingüísticas**

Estas habilidades también reciben el nombre de destrezas, capacidades comunicativas o competencias comunicativas y comprenden la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día (Cassany, Sanz, y Luna, 2007).

La utilización del término competencia lingüística y su consideración como una de las competencias básicas, nos remite a los planteamientos adoptados en todos los niveles educativos que parten de considerar, que en el siglo XXI, los ciudadanos para poder participar en la sociedad de forma activa han de disponer de saberes funcionales que integren conocimientos y habilidades, que trascienden el aprendizaje memorístico:

*En un mundo en que el conocimiento existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos (Eurydice, 2002, p.12).*

La competencia lingüística influye de manera determinante en la calidad y precisión de la información que recibimos, a su vez, esta información es la materia prima para la elaboración de nuestros pensamientos. No es posible tener pensamientos claros a partir de información difusa. En tal sentido, la atención de los problemas de lenguaje a través del análisis riguroso de las habilidades lingüísticas es vital para el proceso de aprendizaje. Consejería de Educación y Ciencia (2007).

Cassany et al., (2007), definen las habilidades lingüísticas o destrezas como el desarrollo progresivo de las siguientes competencias que aunque se van dando en el orden que se describe en los niños pequeños, se continúan formando durante toda la vida: escuchar, hablar, leer y escribir.

Escuchar es entender, comprender y dar sentido a lo que se oye; escuchar de forma activa es entender la comunicación desde el punto de vista del que habla. La escucha activa se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo. Para llegar a entender a alguien se precisa cierta empatía, es decir, saber ponerse en el lugar de la otra persona.

Hablar es la competencia de la expresión oral que se adquiere a medida que los niños crecen y llegan a darse cuenta de que un conjunto de sonidos específicos, organizados de determinada manera, tiene un significado. Poco a poco, también aprenden que las palabras se combinan de muchas formas y que sirven para transmitir sus ideas a otras personas. La mayoría desarrolla estas habilidades lingüísticas espontáneamente escuchando a sus familiares o a los adultos cercanos con los que comparten su tiempo. El dominio de la expresión oral es básico en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura e influye en el desarrollo progresivo de la competencia lectora y escritora. El lenguaje oral y el vocabulario configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando el vocabulario y la comprensión de la lectura (Cooper, 1999).

Leer es la competencia lectora, y es la clave para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, tanto en el centro escolar como en los diferentes contextos. La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo (Guevara, Bilbao, Cárdenas, y Delgado, 2011).

En el ámbito europeo, el Proyecto PISA (2009), define a la competencia lectora como: *“comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad”*.

Nos encontramos ante una competencia que requiere el dominio de destrezas complejas, que no se limitan al reconocimiento de las palabras, ni a la comprensión literal de los enunciados. Ser un lector competente implica poder interactuar con el texto y

---

elaborar el sentido del mismo a partir de los propios conocimientos y del contexto (Zayas, 2012).

Se identifican tres elementos que entran en interacción en el proceso lector: *El lector*, que es quien construye el significado a partir de sus conocimientos previos, de la información que aporta el texto y de la valoración que hace del mismo a partir de sus objetivos. *El texto*, cuya estructura y estilo varían de acuerdo a la función social del mismo. *Las situaciones y los fines de la lectura*, que condicionan las destrezas y estrategias que ha de activar el lector para construir el significado del texto (Zayas, 2012, p. 20).

Quintanal (2007) afirma que:

*La competencia lectora no sólo conlleva a comprender las informaciones escritas, sino que implica además hacer un uso funcional de ellas, utilizándolas contextualmente, pero además reflexionando acerca de su utilidad personal y de la finalidad con la que cada uno, o en cada contexto, la aplique. Es decir, actualmente se le concede al lector un papel activo e incluso interactivo, en virtud del cual, adquiere información a partir de textos escritos, la hace suya, la integra en su conocimiento y la interpreta de un modo personal y contextual. Lo que explicaría el carácter comunicativo que conlleva la lectura (p.16).*

Este concepto de la competencia lectora que tiene como punto de partida la concepción constructivista e interactiva de la lectura y las implicaciones de su dominio para alcanzar el cambio social y la inclusión y participación como ciudadanos de pleno derecho, puede hacerse extensiva a otros continentes y países, como es el caso de Colombia.

El dominio de esta competencia se obtiene cuando hay verdadera comprensión de lo leído, es decir, cuando el lector es capaz de entender y reflexionar sobre lo que lee. Para ello, se precisa que la lectura sea fluida para que la mente pueda retener una oración durante suficiente tiempo para comprenderla. Lectura corresponde al acto de leer propiamente dicho, tanto en los aspectos mecánicos como de comprensión. El nivel de comprensión que se alcance dependerá en gran medida de la importancia que se dé a las



---

destrezas de esta etapa. Este es el momento para poner énfasis en la visualización global de las palabras, frases y oraciones evitando los problemas de lectura silábica, así como los de la lectura en voz alta. Por lo tanto, se trata de una competencia que requiere de un período de aprendizaje largo y de un esfuerzo constante y sostenido, que puede llegar a durar varios años.

Escribir es la competencia escrita, es una tarea compleja que requiere un proceso recursivo de tres momentos fundamentales: *la planificación*, que consiste en organizar ideas con objetivos claros sobre los temas que se quieren escribir, *la redacción*, que da sentido y coherencia a lo que se escribe y cumpliendo normas ortográficas y *la revisión*, que supone evidenciar una secuencia lógica y que el escrito se entienda bien. (Consejería de Educación y Ciencia , 2007, p. 73-74).

*“El lenguaje escrito es más elaborado y suele ser más formal que el lenguaje que utilizamos en nuestras conversaciones, lo que demuestra que el lenguaje oral no alcanza como referencia al escribir”* (Carlino, y Santana, 1999, p.23).

Otros autores se refieren a cuatro fases para alcanzar la competencia escrita: redacción (planificación), borrador (primer escrito, bosquejo), textualización (redacción adecuada) y revisión o evaluación de lo escrito (Casaseca, 2006, p.77).

El aprendizaje inicial de la lectoescritura ha de ir acompañado de un proceso de motivación de todas las actividades que favorezcan el interés y el gusto por la lectoescritura, *“a través del placer, la emoción, el bienestar y el vínculo afectivo que se establece entre quienes leen y quienes escuchan, y comienzan a experimentar con estas destrezas”*. De ahí, que en las etapas iniciales del aprendizaje hay que tomar en consideración lo que los niños piensan que es leer y escribir, y orientarse a crear el interés necesario para fomentar en ellos el deseo de aprender (Consejería de Educación y Ciencia, 2007, p. 37).

---

## **1.5. Lectura y Escritura**

*No es necesario resaltar la importancia que tiene saber leer en una sociedad letrada como la nuestra. La lectura se ha convertido es una herramienta imprescindible. No es de extrañar, en este sentido, que se produzca una gran presión en el marco escolar en torno a la enseñanza de la misma, ya que las dificultades en el proceso lector no sólo van a impedir a los alumnos ser autónomos en la adquisición de otros aprendizajes escolares, sino que, a su vez, va a tener importantes repercusiones sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño (Guzmán, 1997, p.15).*

Los hombres nos comunicamos a través de un sistema de signos denominado lengua. Nuestros antepasados se comunicaban de manera oral durante miles de años, pero la propia historia ha ampliado las posibilidades de comunicación inventando un conjunto de signos gráficos (alfabeto) que necesita de un aprendizaje específico y que inicia desde la infancia (Vieiro y Gómez, 2004).

Si bien el origen del lenguaje hay que buscarlo hace millones de años, *la lectura y la escritura son habilidades relativamente recientes en la historia* de la especie humana que se adquieren por entrenamiento (García, 2014, p. 272). Su importancia para acceder a la información y por tanto, al conocimiento, es un hecho que nadie pone en duda en el momento actual, así como su potencialidad para impulsar el desarrollo personal, facilitar el éxito académico de los estudiantes y la integración social y laboral de las personas.

Aprender a leer y a escribir son procesos muy complejos que requieren desarrollar capacidades de tipo cognitivo, lingüístico y meta cognitivo, y son muchas las perspectivas y enfoques teóricos que tratan de explicarlos: psicolingüística, constructivista, sociocultural. Estas perspectivas se caracterizan por centrarse en algunos de los aspectos que explican el proceso lector, de ahí que sus propuestas educativas sean diferentes e incluso contradictorias (Domínguez y Alonso, 2004).

---

*“A diferencia del oral, la lengua escrita tiene que construir su propio contexto [...], de ahí que sea compleja y que su adquisición sea un proceso lento, reflexivo, largo y necesite de un control exterior para ir avanzando en su desarrollo” (Sanz, 2004, p. 141).*

En este trabajo, el interés no va a centrarse en profundizar en estas perspectivas explicativas de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura, sino en una corriente que trascendiendo las diferencias entre teorías, pone el acento en la importancia e influencia que tienen los adultos, sobre todo aquellos más cercanos a los niños, su familia y sus maestros en el aprendizaje y dominio de la lectura. Esta intervención potenciadora de los aprendizajes de los niños puede explicarse en base a la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner y de la corriente conocida como “Family Literacy”, o alfabetización familiar.

El desarrollo inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños no comienza en el centro escolar, sino en el hogar, ya que aprenden desde los primeros momentos de su vida de los diferentes miembros de su familia. De hecho, principalmente los padres de familia, son considerados los “primeros profesores” para los niños, pues es con ellos con los que continuará interactuando el resto de su vida; aunque en la actualidad no son solo los padres de familia, sino los adultos cercanos con los que vive el niño (Hannon, 1997; Todd, 2010; Stein, y Rosemberg, 2012).

En estudios longitudinales recientes se ha observado que en la alfabetización en la casa, las características de la familia, son predictoras de las tempranas habilidades que muestre el niño en estos procesos en el colegio. Las habilidades de los padres para desarrollar las competencias comunicativas de sus hijos y afianzar el aprendizaje de la lectoescritura no siempre son las deseables, ya que están influenciadas por diversos factores: el tiempo de que disponen, la formación que poseen para hacerlo, la conexión de los padres con la comunidad y otros recursos que permitan suplir las necesidades básicas de la familia (Powell y D’Angelo, 2000, citado en Wasik, 2009, p. 158), y la relación que tengan con el centro escolar de sus hijos, y sobre todo, con el trabajo pedagógico que se desarrolla en el mismo.

Feiden y Miller (1991), indican que la implicación en de los padres en estas actividades de pre-aprendizaje de la lectura y la escritura pueden realizarse en el hogar antes del inicio de la escolaridad:

*Aprender a leer y a escribir, es algo similar como aprender a hablar y a escuchar, es parte natural del desarrollo lingüístico del individuo. En un ambiente estimulante en el hogar, los niños están rodeados de lenguaje en forma de palabras escritas y habladas y paulatinamente van tomando la conciencia de su importancia, mucho antes de entrar en el centro escolar (p. 127).*

Comenta al respecto Wasik (2009), que un niño de tres años con padres de bajo nivel de estudios, escucha en promedio 616 palabras por hora; el de padres de nivel medio de estudios, 1251 en promedio y el de padres con alto nivel educativo, 2153 palabras por hora; es decir, el cálculo en un año sería de 11 millones de palabras que escucharía en una familia de alto nivel de estudios, 6 millones en una familia de nivel medio y 3 millones en una familia de bajo nivel educativo.

Los niños cuyos padres les hablan más frecuentemente desde que son bebés y utilizando palabras adultas más largas, desarrollarán mejores destrezas de lenguaje (Kotulak 1993, citado en Jensen, 2004, p. 42).

Reconociendo la importancia que la adquisición del lenguaje tiene para el ser humano, coincidimos con Mina (2007) cuando afirma que, “*el habla es una competencia importante para vivir y comunicarse, pero no es suficiente; es preciso desarrollar otra competencia más exigente, la lectura,... la lectura le permite ingresar al ser humano al mundo del saber social*” (p.2).

Cuando se lee y escribe se puede ampliar de forma mágica el mundo que nos rodea, lo cual permite comprender el significado de las cosas y fortalecer los canales de comunicación entre los niños y su entorno socio-cultural. Estas actividades necesitan de una orientación y compromiso por parte del adulto, donde lo primordial es llegar al estudiante de una manera armónica y pertinente para que en el proceso exista una permanente interconexión entre el docente, el estudiante y el aprendizaje. Algo

---

fundamental de resaltar es que el trabajo de la escuela no debe estar alejado de las familias, sino que debe existir un fuerte lazo entre familias y escuela para lograr finalidades muy acertadas y productivas.

Por esta razón, se deben impulsar los procesos educativos para que el estudiante reconozca que es el verdadero protagonista de su propio proceso; por ejemplo, que el niño se sienta autor de un escrito y pueda dar a conocer su producción en su grupo o sea publicado en su diario escolar. El proceso de aprendizaje de la escritura debe tener un sentido especial que motive al niño a escribir sobre eventos significativos que sucedan en el interior del aula de clase o de su entorno cercano, por ejemplo: escribir sus experiencias y aprendizajes sobre su proyecto escolar, mensajes a un compañero enfermo, narración de salidas pedagógicas o familiares, etc.

Actualmente, no se habla solamente del aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños, sino de alfabetización familiar ("*Family Literacy*") que involucra a los miembros de la familia extensa del niño. Esta familia extensa pueden ser los padres de familia (como tradicionalmente ocurre), pero también los cuidadores, abuelos, tíos, o hermanos mayores entre otros, los cuales juegan un papel importante en la adquisición de la lectura y la escritura. Aprender a leer y a escribir les permitirá interactuar en la comunidad, además, ser personas críticas y constructivas en el mundo que les rodea, creando una relación fluida y cambiante, pero a su vez en constante evolución (Rowsell, 2006).

Wasik (2009) afirma que "*la alfabetización familiar abarca la manera en que los padres, niños y miembros de la familia, utilizan el lenguaje en casa y en su comunidad; ocurriendo en el diario vivir como por ejemplo escribir mensajes, leer y seguir instrucciones o compartir historias a partir de una lectura*"(p. 7).

En la actualidad los programas de alfabetización familiar, que tratan de llevar a la práctica las políticas recomendadas por la UNESCO 2010 para extender la alfabetización a la mayor parte de la población, por considerarla un derecho fundamental de los seres humanos y una herramienta para el desarrollo social, están extendidos por diversos países (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Holanda, Alemania, Nueva Zelanda, Suráfrica). Estos

---

programas involucran en el centro escolar a los diferentes miembros de la familia en el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus niños con resultados muy satisfactorios (Volante, y Müller, 2011, Wasik, 2012).

El modelo ecológico de Bronfenbrenner que se describe a continuación, permite identificar los diferentes entornos que rodean a los niños en su aprendizaje de la lectoescritura.

## **2. Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner**

Como ya se ha comentado, este trabajo se enmarca dentro del Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner<sup>3</sup>. Se centra en estudiar la influencia de los padres de familia en el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura en niños con edades comprendidas entre los cinco y ocho años.

La decisión de adoptar este modelo se justifica en las potencialidades que tiene el mismo para estudiar el desarrollo de los sujetos y los contextos en los que dicho desarrollo se produce. Así mismo, es posible considerar las interacciones de la persona en desarrollo con los contextos que le rodean y los efectos que esas interacciones tienen tanto en el sujeto, como en las personas y contornos con los que se relaciona de una forma directa o indirecta.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner provee la fundamentación teórica y proporciona un marco organizativo del niño y la relación del niño con la familia como integrante fundamental y la relación de la familia con la sociedad, incluyendo la

---

<sup>3</sup> Psicólogo estadounidense. Creó la teoría ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo. Su estudio supone una de las teorías más emergentes y aceptadas de la Psicología Evolutiva actual.

---

comunidad, las organizaciones religiosas, el sistema de salud y el ámbito educativo apoyando a los programas de Family Literacy (Wasik, 2012).

Según Wasik (2012), es importante que el niño aprenda a conocer su medio y a desenvolverse dentro de él de una forma espontánea, libre y llena de experiencias que le proporcionen satisfacción y estímulos para poder continuar alcanzando nuevas metas y logros. Además, es necesario que el niño cuente con un ambiente en donde padres, hermanos y amigos, compartan momentos en los que todos puedan aprender y disfrutar de la familia.

Desde los años setenta del pasado siglo, diversas investigaciones reflejan la importancia del intercambio que realiza el bebé con su madre o persona que lo cuida. Paulatinamente, el niño irá descubriendo el mundo que le rodea y se interesará por conocer y relacionarse con ese entorno. Para ello, el niño va a ir desarrollando estrategias y recursos que le permitan manifestar sus inquietudes y expresar sus deseos a sus padres desde los primeros llantos, gorgoritos, hasta una simple actitud con una señal o la comunicación verbal o escrita (Spitz, 1974; Acosta, et al., 2008; Bingham et al., 2015).

Pero el niño no solo se desarrolla dentro del ambiente familiar, pronto entrará en contacto con otros contextos, como el centro escolar donde comenzará a descubrir e intercambiar nuevas experiencias con sus compañeros y profesores. A la vez, estas relaciones estarán influidas por el medio cercano al niño como pueden ser: su barrio, su país, su cultura, etc.

Bronfenbrenner (1979), estudia la conducta de un determinado sujeto dentro de su propio contexto y defiende que:

*La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en cada etapa de su vida, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos* (p. 40-41).

---

Con relación a esta definición, Bronfenbrenner se refiere a tres características especiales, a saber:

- Es importante que la persona a la que se estudia esté en relación con su ambiente y se observe dentro de él. A medida que pasa el tiempo, este sujeto activo y dinámico va reestructurando el medio en el que vive.
- La relación sujeto con el ambiente es un proceso bidireccional que se caracteriza por su reciprocidad.
- El ambiente que es definido como algo importante en el proceso de desarrollo, no se limita a un único entorno inmediato, sino que se extiende a otros entornos más amplios.

Bronfenbrenner (1987) hablando sobre el ambiente ecológico menciona que:

*El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. Las interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado. Es algo que se extiende más allá del entorno inmediato que afecta a la persona en desarrollo, a los objetos que responde, o las relaciones cara a cara (p. 23).*

A estas estructuras las denomina: *microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.*

Según Bronfenbrenner (1987), el microsistema, “*es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares*” (p. 41). Es la unidad de análisis del modelo ecológico, dentro de él se estudia el entorno más inmediato al niño y las actividades que realiza. El entorno se puede considerar como el medio en el cual el sujeto interactúa y se relaciona, por ejemplo: la casa, la guardería, el colegio, etc. Dentro de los elementos del *microsistema* están los roles y las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la familia.



---

La familia, objeto de estudio en diversas investigaciones (Triana, y Simón, 1994; Martínez, 1996; Acosta, Moreno, Axpe y Quintana, 2008; Cuadro, y Berná, 2015) ha sido considerada antes de la década de los sesenta del siglo pasado desde una visión unidireccional (de la madre hacia el niño), condicionada por factores como la aparición del dominio del trabajo y del hogar, la diferenciación entre el mundo del hombre y la mujer en la especialización de las tareas y la dedicación de la mujer al cuidado de los hijos. Posteriormente en los años sesenta se contempla un enfoque bidireccional de la interacción entre padres e hijos, el padre comienza a aparecer en el escenario educativo. Entre los principales factores que condicionan este cambio están, la incorporación de la mujer al mundo laboral y los avances en el área de las experiencias tempranas. A finales de la década de los años setenta, se considera a la familia como un medio interactivo de influencias. Se analiza el desarrollo del niño a partir de los diferentes contextos que le rodean, teniendo en cuenta la interacción con los otros y considerando a la familia como una institución básica que existe en la sociedad y la más importante en los primeros años de la vida, donde el niño se siente a gusto, se refugia y empieza su socialización.

En las interacciones entre los diferentes miembros de la familia se producen una serie de reacciones encadenadas que pueden terminar alterando el equilibrio establecido en la unidad familiar, o por el contrario, establecer un nuevo equilibrio más satisfactorio para todos.

El *mesosistema* se forma o se amplía cuando al entrar la persona en desarrollo en un nuevo entorno se produce una interacción entre los micro contextos, como es el caso de las relaciones que se producen en el entorno del niño entre el hogar y el centro educativo.

Según (Bronfenbrenner, 1987) el *mesosistema* comprende:

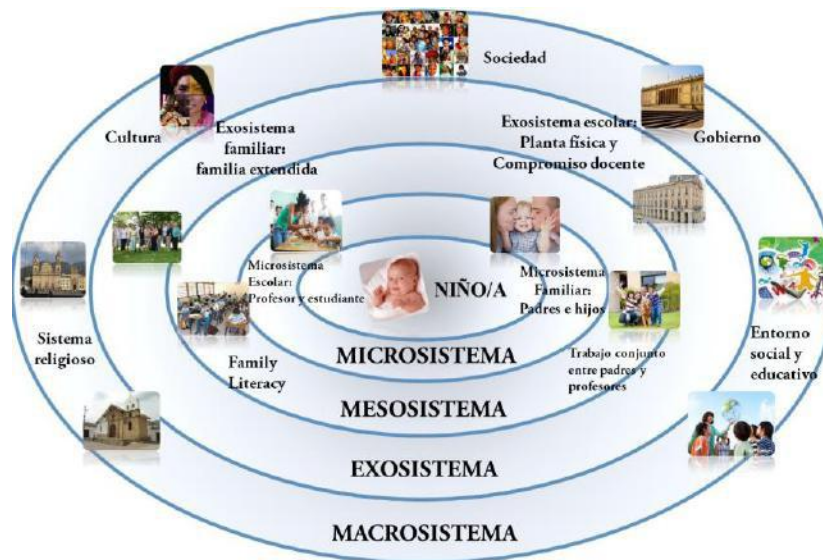
*Las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, por ejemplo: para un niño, las relaciones existentes entre el hogar, los padres de familia, el centro escolar y el grupo de pares o de compañeros de juego del barrio; y para un adulto, serían las relaciones existentes entre la familia, el trabajo y la vida social (p. 44).*

El *exosistema*, hace referencia a las redes externas, más amplias que las anteriores, como las estructuras del barrio, la ciudad, y tiene que ver con la relación que se produce entre uno o más entornos sin incluir a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en su ambiente inmediato y que, por lo tanto, llega también a afectarla. Algunos ejemplos del exosistema en un niño pequeño podrían ser: el trabajo de los padres, los amigos de los padres y las actividades que se realizan dentro del barrio o la comunidad.

Finalmente está el *macrosistema* que:

*Se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (microsistema, mesosistema, y exosistema) que existen o podrían existir a nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (Bronfenbrenner, 1987, p. 45).*

La Figura 1 sintetiza el planteamiento del modelo ecológico de Bronfenbrenner adaptado a este estudio.



**Figura 1. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner** Fuente: *Elaboración propia.*

Dentro del macrosistema entran en relación los valores culturales y políticos de la sociedad, así como sus modelos económicos y el sistema religioso, lo que refleja las diferencias en el desarrollo del aprendizaje de los niños de acuerdo en el contexto en el que se encuentren, como por ejemplo el nivel adquisitivo y socioeconómico de los padres, el grupo étnico al que pertenece, las creencias religiosas, entre otros.

*Al explicar la importancia de este sistema Bronfenbrenner observó que los patrones de creencias y conductas que caracterizan al macrosistema pasan de una generación a otra a través de procesos de socialización llevados por varias instituciones de la cultura como la familia, el colegio, la iglesia, el lugar de trabajo y las estructuras del gobierno (Wasik, 2012, p.229).*

## **2.1. El desarrollo de la lectura y la escritura desde el microsistema**

A continuación se contempla el primer nivel del modelo ecológico de Bronfenbrenner, *el microsistema*, es decir, los entornos inmediatos al niño con los que establecen relaciones interpersonales directas y en los que desarrollan diferentes actividades y roles, encontrando dos contextos principales que contribuyen a enriquecer el desarrollo del lenguaje, como son la familia y el centro escolar.

Se analizará el papel que cumplen estos contextos y las personas que están directamente vinculadas a ellos en el desarrollo lingüístico y en el aprendizaje de la lectura y la escritura en las primeras edades de la educación infantil. Así mismo, el papel determinante que tienen las personas cercanas al niño como pueden ser los padres de familia, los hermanos, los amigos, es decir, las personas que comparten más tiempo con el niño en su hogar, los maestros y los compañeros.

En el entorno familiar se examinarán algunos temas relacionados con el gusto por la lectura y las estrategias que pueden utilizar los padres desde sus hogares para incentivar en sus hijos el aprendizaje de la lectura y la escritura.

### **2.1.1. Microsistema familiar**

La familia cumple un papel importante en el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus hijos. El niño tiene sus primeras experiencias lingüísticas alrededor del seno de la familia, por consiguiente, son los padres de familia o adultos cercanos los llamados a motivar el proceso y acompañarlo en el estímulo del lenguaje oral y escrito. El compartir juegos orales, arrullos, mimos, canciones, juegos de palabras, lectura de cuentos, favorece las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Es importante que los padres participen en forma activa y conjunta con los profesores en los procesos lúdicos, pedagógicos y creativos en el desarrollo del aprendizaje general.

Si desde comienzos de la vida el niño se va acercando de forma gradual al proceso de la oralidad, la comunicación, la interpretación y el afecto; se va a lograr grandes avances en un futuro para inculcar el deseo de leer y escribir. Por eso se deben brindar en la infancia experiencias que enriquezcan la mente, como por ejemplo: poder compartir con una persona mayor la lectura de una historia o cuento.

Al estimular a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la casa, los padres suelen emplear distintos tipos de métodos, generalmente desconocidos por ellos, pero que utilizan de una forma práctica y adecuada (Hume, Lonigan, y McQueen, 2015).

Saben por iniciativa propia y de una manera intuitiva lo que es mejor para cada fase del desarrollo de sus hijos; pero, a la vez, es importante que conozcan ciertas pautas sobre la forma de ayudarlos en este campo, lo que puede realizarse a través de programas especiales de orientación educativa para padres, como los programas de Intervención Familiar o de Alfabetización Familiar. (Wasik, 2012).

De acuerdo con Quintanal (1993), son tres los factores que desde la familia favorecerán la sensibilización del niño hacia la lectura:

1. Que se lea frecuentemente. El ejemplo de los padres y la lectura compartida es importante para que los hijos lo imiten.

2. El interés de los padres por las lecturas de sus hijos. Preguntar a los niños qué leyeron y mostrar agrado por conversar con ellos sobre la “aventura lectura” que realizaron.

3. Permitir al niño una demostración de sus progresos, o la constatación de su habilidad (de modo especial cuando más pequeños son), animándolos a que continúen haciéndolo.

Es importante que se ofrezca en la casa un ambiente motivador y propicio para estimular el desarrollo del lenguaje escrito y oral en los niños, donde los padres o adultos cercanos estén dispuestos a enriquecer el proceso del descubrimiento de la lectoescritura a través de diferentes actividades como: la lectura de cuentos, la interpretación de láminas, responder a las inquietudes reflejadas por el niño, organizar juegos de palabras donde deben buscar las que corresponden dependiendo de la edad, interpretación de secuencias, producción escrita, etc.

*El placer que provocan las primeras imágenes y lecturas, la emoción que sienten, el bienestar que experimentan, el vínculo afectivo que se crea entre quien lee y quien escucha, y el sentido de estas lecturas, constituye la manera de conseguir el clima necesario para querer aprender a leer y escribir (Consejería de Educación y Ciencia, 2007, p. 46).*

El desarrollo de la lectura y la escritura en los niños es un proceso gradual que va a estar dividido en fases. En un primer momento los niños tienen que aprender a hablar, aprender a utilizar los sentidos para observar al adulto y aprender de su ejemplo, luego comprenderán que existe una relación entre el lenguaje escrito y el hablado.

Los padres deben buscar desde edades tempranas familiarizar al niño con el lenguaje a través de ilustraciones o experiencias que puedan vivenciar en su entorno; les será también de mucha ayuda contar con su ejemplo o el de los hermanos mayores que manifiesten interés por el contacto con material de lectura que puede ser impreso o digital.

Es fundamental que los niños utilicen sus destrezas y apliquen su entendimiento para realizar cosas que tengan sentido para ellos; como por ejemplo: escribir una carta al Niño Dios en Latinoamérica o a los Reyes Magos en España, o escribir un mensaje para sus abuelos u otros familiares. El mejor camino para aprender a leer y escribir es leyendo y escribiendo, no se necesita que los niños aprendan de un solo golpe, sino que lo vayan desarrollando de manera progresiva y que sea un proceso agradable, distendido y que les permita sentir gusto por estar en contacto con los libros sin importar los errores que vayan cometiendo.

Los adultos pueden brindar a los niños experiencias de lectura satisfactorias para despertar en ellos el deseo de leer y escribir. Mostrarles que la lectura y la escritura no son actividades aburridas, que sientan que el tiempo que emplean en leer y escribir es un tiempo divertido, relajado y les permite disfrutar de una dinámica afectiva en relación con las personas en su hogar (Brown, 2014).

Es necesario leer en voz alta porque es un evento social, los niños aprenden de la vida, de la familia y de su lugar en el mundo. Así como cuando el niño está aprendiendo a hablar necesita del ejemplo, lo requiere de igual forma cuando está aprendiendo a leer. Es importante que en la casa refuercen la lectura en voz alta, de esta forma se fortalece la confianza hacia la lectura y se va creando un vínculo estrecho con este hábito.

Leer en voz alta es un proceso divertido que establece una relación afectuosa entre padres e hijos. Proporciona ventajas educativas incluso hasta la edad de 10 a 12 años hacia el comienzo de la enseñanza secundaria, como lo expresa Cullinan (2000)

Garrido (1998) en su libro *Cómo leer en voz alta*, comenta que los padres deberían leer en voz alta 15 minutos al día, no con el ánimo de estudiar, sino por gusto y diversión. Un toque mágico, es ponerle la entonación adecuada a las historias que se van narrando; de esta forma, la lectura se torna placentera, interesante y divertida. Cuando se lee en voz alta se abren puertas hacia mundos desconocidos y fantásticos, y cuándo se logra despertar este deseo se mantiene por toda la vida.

Cuando los niños tienen la oportunidad de que sus padres les estimulen antes de llegar a la escuela, observan el mundo desde otro punto de vista. Comenzarán a descubrir las cosas más rápidamente, mostrarán más inquietudes, darán a conocer sus necesidades y manifestaciones en situaciones en que ambos se influyen mutuamente.

Para Tough (1987) *"el lenguaje en el hogar proporcionará al niño un refuerzo continuo desde los primeros aprendizajes, aun cuando reciba influencias en sus grupos de iguales y en la escuela"* (p.19).

Los padres que ayudan a leer al niño, que dedican cada día un tiempo a leer con sus hijos, contribuyen a que éstos se familiaricen con la lectura y lograrán que vayan sintiendo agrado y gusto por los libros. Como lo expresa Bettelheim (1989): *"al niño al que le gusta que otros le lean cosas, aprende a amar los libros"* (p. 18).

Los padres de familia son los primeros maestros y también son modelos primordiales para los primeros años de la vida de sus hijos, ya que todo repercute en años posteriores sobre el lenguaje, la lectura y la escritura (Teberosky, 2003; Cole, 2011).

*Los padres que leen y valoran los libros, que leen a sus niños y que les llevan a la biblioteca, pueden transferirles de modo efectivo su satisfacción e interés por la lectura. Los padres que escriben cartas, que escriben notas para los miembros de la familia, o que escriben las listas de cosas que tienen que hacer un día determinado están sirviendo en su casa de modelos que incitan a escribir* (Smith y Dahl, 1995, p. 28)

La mayoría de los autores coinciden en afirmar que los padres deben facilitar un ambiente donde el niño crezca lleno de estímulos, recibir juguetes adecuados para su edad, contar con material que pueda manipular y explorar, tener acceso a material escrito (cuentos, cuadernos, libros de dibujar, etc.), tener libertad de experimentar. Al niño que cuente con estos estímulos se le va a facilitar aún más lo que va a aprender en el centro escolar (Consejería de Educación y Ciencia, 2007).

---

Teberosky (2003), abunda en esta idea cuando afirma que: *Los niños y niñas que, ...viven en familias que presentan situaciones estimulantes de lectura compartida, se muestran más interesados por el texto escrito*” ( p.128).

Los padres que leen a los niños van formando una visión de que la lectura es algo útil, que descansa, divierte y es interesante. Estas actividades de lectura en el hogar no tienen que ser necesariamente complejas, pueden consistir en juegos de palabras, interpretar canciones infantiles, hacer preguntas y escuchar las respuestas atentamente, etc.

También es interesante poner en contacto a los niños desde que son pequeños con libros impresos o digitales, observar ilustraciones y animarlos para que inventen cuentos relacionados con esas ilustraciones. Feiden y Miller (1991) animan a los padres a participar en el desarrollo del lenguaje interactuando con sus hijos, al tiempo que fomentan su autonomía y la capacidad de tomar decisiones, *"cuando el niño esté listo para leer, déjelo que escoja cuentos y se los lea"* (p.41).

Que los niños cuenten en el hogar con tiempo para observar o jugar, ya sea con objetos cotidianos o con material didáctico, que los padres les animen a describir láminas, construir historias, jugar a concursos, crear adivinanzas y trabalenguas, etc. Con estas actividades informales en el hogar, los padres están poniendo las bases de su futura incorporación a la enseñanza formal y de su futuro desarrollo social.

*Los padres de hoy, consideran que tienen la obligación adicional de preparar a sus hijos para hacerle frente a la competencia, es decir, de darles una superioridad académica y social que los prepare para el siglo XXI. La ventaja para los padres es que los niños desean aprender* (Feiden y Miller, 1991, p. 3).

Antes de comenzar en el centro educativo, los niños permanecen la mayor parte del tiempo con su familia y las principales experiencias las han vivido dentro de ella. *“Es importante tener presente que las relaciones padres-hijos se van a influir mutuamente. La forma en que los padres actúan con los hijos depende en gran medida del tipo de persona que se está formando con el hijo”* (Strommen y McKinney, 1982, p. 212).



Los aspectos que acabamos de comentar están asimismo determinados por diferentes factores, entre los cuales podemos destacar el estilo de los padres. Berger y Thompson (1997) informan de diversas investigaciones realizadas en el año 1960 con una muestra de 100 niños en edad preescolar en California (EU) donde se observaba en las actividades escolares diarias el nivel de independencia, autocontrol y confianza de los niños. Posteriormente, el estudio se enfocaba en los padres de familia quienes eran entrevistados con los niños en dos ambientes distintos (hogar y laboratorio) para determinar si existía alguna relación entre la conducta de los padres con el niño y la de los niños en la escuela.

La influencia de los estilos educativos de los padres en el desarrollo de los hijos, ya había sido estudiada en los años sesenta y setenta por Diana Baumrind. Esta autora, en dos investigaciones con muestras de 134 niños (1967) y 239 niños (1971) respectivamente, observó el comportamiento de los niños, concluyendo que existía una correlación entre los estilos de crianza de los padres y el comportamiento de los niños (Torío, Peña, y Rodríguez, 2008).

A partir de estas investigaciones, se acepta la existencia de tres estilos educativos básicos de los padres con respecto a sus hijos (Martínez, 2006):

*Autoritarios:* Se caracterizan por valorar la obediencia y la dedicación a las labores impuestas. Se muestran poco comunicativos y afectuosos con sus hijos dificultando el diálogo con ellos y en ocasiones los rechazan como medida disciplinaria. Este estilo es el que tiene repercusiones más negativas sobre la sociabilización de los hijos, que se observa en la falta de autonomía, baja creatividad y autoestima, mostrando poca disciplina para conseguir metas. Generalmente los niños aunque obedientes manifiestan dependencia, inseguridad, timidez, son vulnerables a la atención y fácilmente irritables.

*Permisivos:* Se distinguen por ser padres que les exigen poco a sus hijos, ejercen poca autoridad sobre ellos y no son capaces de marcarles límites establecidos. Los efectos negativos en la sociabilización se observan en las conductas agresivas, aparentemente son

---

niños alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y bajos de madurez y éxito personal.

*Democráticos o autorizativos:* Estos padres aplican las normas, pero también escuchan a sus hijos, sus peticiones e inquietudes; exigen mucho según la madurez del niño, se comunican bien con ellos y son cariñosos. Tienden a dirigir las actividades del niño en forma racional partiendo de una aceptación de los derechos y los deberes propios, con una “reciprocidad jerárquica”, es decir cada miembro tiene derechos y responsabilidades con respecto al otro. Se caracteriza por la comunicación bidireccional que muestra efectos positivos en la sociabilización en las competencias sociales, autoestima elevada, menor conflicto. Sus hijos muestran alta autoestima y control, independencia y habilidades en las relaciones interpersonales.

Estos estilos educativos de los padres se pueden confrontar en la actualidad con los procesos educativos donde se aprecian claramente en la manera de ser de los niños y la forma de relacionarse con los demás.

*Se pone en evidencia que el modelo de familia democrático es el más propicio por ser el más educativo para favorecer el desarrollo de la personalidad de los menores y estimular sus capacidades, pautas sociales, habilidades de comunicación y sociabilización. Exige de los adultos seguridad, serenidad y capacidad de reflexión, mostrando un equilibrio entre el afecto y la autoridad, siendo importante establecer normas y límites (Torío et al., 2008).*

Otros estudios encuentran también alta relación entre el aporte familiar en la alfabetización de los niños en edades tempranas y el rendimiento académico en años posteriores (Powell y D'Angelo, 2000, citado en Wasik, 2009, p. 158; Brown, 2014).

Los autores anteriores argumentan además que existen cuatro dimensiones de los comportamientos familiares y creencias que están relacionados con la alfabetización del niño y el éxito temprano en el colegio:

- 
- Entorno verbal de la familia: donde el afecto emocional es fundamental en la relación pariente-niño y la interacción con material que motiva al proceso lector y escritor.
  - Apoyo para la alfabetización temprana: que incluye el aporte de material de escritura y lectura en el hogar.
  - Expectativa de los padres: en cuanto al aprendizaje y desarrollo del niño.
  - Compromiso activo del rol de crianza.

Coorborando estos planteamientos, Strommen y McKinney (1982), sostienen que:

*Las familias son pequeñas sociedades con tradiciones y patrones propios de interacción que persisten a través del tiempo, pero que también evolucionan poco a poco para dar paso a nuevos cambios en los diferentes miembros de la familia. Las modalidades de interacción que se desarrollan dentro de cualquier familia dependen de los atributos personales de cada miembro, tanto de los niños como de los padres, al igual que su estructura familiar (p. 234).*

Una variable que también ha sido considerada en la investigación del desarrollo de los menores ha sido el nivel educativo de los padres. En este sentido, parece demostrado que todos tienen la capacidad para orientar a sus hijos y enseñar muchos aspectos del diario vivir. Así se destaca, que lo importante es que el niño experimente todo tipo de aprendizaje dentro de su familia, ya que al llegar al centro educativo los profesores buscarán que las experiencias educativas estén unidas con las experiencias familiares y de su entorno.

En ocasiones, los padres que no han alcanzado estudios superiores se sienten menos capacitados para orientar a los hijos en los trabajos del centro escolar o brindar experiencias que le sean de importancia para la vida del niño. Estos padres pueden estar equivocados, porque tanto los que tienen estudios superiores como los que no, pueden proporcionar grandes vivencias a sus hijos, lo importante es contar con tiempo para estar con su familia y el deseo por descubrir las cosas; además, se deben incluir, no excluir en el centro escolar y en sus actividades (Hannon, 1997).

Estudios conjuntos realizados en Europa y Estados Unidos demuestran que, los padres con alto nivel educativo, económico y social, tienen hijos que ostentan altos logros escolares y personales (Woessmann, 2004).

El papel de los padres es de gran importancia para que el niño vaya encontrando gusto y agrado por la lectura y la escritura. Todo niño aprende a hablar, a escribir y a leer por la ayuda directa de los adultos que le rodean, quienes deben buscar que el niño sienta gusto por dicho trabajo, ya que de su ejemplo va a depender en gran medida el aprendizaje de los procesos.

La relación entre leer y escribir a temprana edad es un tema de interés para muchos investigadores y que es muy importante para contemplar las diferentes etapas por las que todo niño atraviesa. Como por ejemplo: poder ubicar la hoja en forma correcta, comprender que para escribir debemos iniciar de izquierda a derecha y poco a poco poder llegar a escribir con el manejo correcto del espacio.

Como lo expresa Cullinan (2000) la lectura y la escritura están relacionadas entre sí de forma directa, es decir, la lectura ayuda a la escritura y viceversa; los padres que leen más a sus hijos, tendrán a futuro mejores escritores y lectores.

En las primeras etapas del desarrollo, los niños inician su proceso de escritura con la ejecución correcta de trazos, transcripción de textos cortos y la escritura de palabras y frases. En años posteriores, adquieren la conciencia fonológica, donde las reglas de ortografía y gramaticales cobran sentido y utilidad dentro de la comunicación.

Para lograr un buen proceso en la escritura, se debe buscar que la actividad sea enriquecedora para el niño; como no sucede con las planas, la copia y otros ejercicios mecánicos que no producen gusto en su realización. Es conveniente que los niños revisen sus producciones para que vayan corrigiendo los errores que cometen y crear en ellos la disciplina de revisar y corregir los escritos hasta que los resultados sean satisfactorios.

Los padres pueden reforzar en casa algunos aspectos como son: caligrafía, ortografía, coherencia entre las ideas y el manejo de la estructura del texto.

---

De igual forma, es importante demostrar al niño el interés por el esfuerzo y el trabajo que realiza cuando escribe, lee o dibuja. Prestándole atención en sus lecturas, valorando los dibujos y exponiéndolos en un sitio visible. Así se está animando al pequeño para que se exprese no sólo en forma verbal sino también por escrito, corrigiendo con afecto y cercanía al niño cuando pronuncia mal, sabiendo y teniendo en cuenta su ritmo normal de crecimiento, replanteando las frases cuando el niño las organiza mal, leyendo en voz alta no sólo a la hora de dormir, sino también en otros momentos del día. Los cuentos que se leen antes de acostarse van seguidos de sueño y silencios, mientras que la lectura que se realiza en otros momentos, puede ir seguida de conversaciones animadas. Se les puede preguntar por el personaje que más les gustó, o por lo que ocurrió en la historia después de terminado el cuento.

Wasik (2009) recomienda que los padres tengan un lugar para mantener los libros que sea accesible a los niños (crear una biblioteca infantil en la casa) y que los libros pueden estar ubicados en armarios, áreas de juego, incluso en baños y cocina, la idea es que sean lugares de fácil acceso a ellos. Recomienda también que se pueden llevar libros cuando se vaya a diferentes sitios donde haya necesidad de esperar como pueden ser una consulta médica u odontológica, en una estación de tren, etc.

El encuentro temprano de los niños con los libros es un factor crucial para que se conviertan en lectores exitosos en el futuro. Es aconsejable que los padres establezcan un área especial para leer en la casa, que sea confortable, agradable, silencioso y con buena luz para desarrollar la atención en sus hijos. Además deben tener variedad de géneros de libros, no solamente de ficción, que les brinden un abanico de posibilidades para escoger los temas que les sean de mayor interés (Goicoetxea, y Martínez, 2015).

### **2.1.2. Microsistema escolar**

En este epígrafe se analiza el papel que cumple el centro escolar dentro del desarrollo de la lectoescritura en los niños.

---

Según Bettelheim (1989), la experiencia que vivencia el niño en el centro escolar es algo que se añade a una nueva dimensión de su vida, que nunca volverá a ser la misma.

En el centro escolar, el niño tiene que enfrentarse solo, generalmente por primera vez en su vida, a un mundo completamente distinto al de su familia y amigos, que son los únicos que ha conocido hasta ahora.

Antes de llegar al centro escolar algunos niños pasan por el jardín de infancia donde aprenden a compartir, a jugar con otros pequeños, a familiarizarse con el material escolar, y lo más importante, comienzan a interactuar con sus profesores, que es una pieza fundamental en el desarrollo del lenguaje tanto a nivel oral como escrito. El niño en la escuela entra en contacto con el sistema pedagógico.

Feiden y Miller (1991) manifiestan la importancia del contexto escolar en el siguiente párrafo:

*En los años preescolares y escolares, los niños reciben ayuda de sus amigos y hermanos, y avanzan en el desarrollo del lenguaje y la comunicación. A medida que el niño crece, manifiesta mayor capacidad para considerar el punto de vista de su oyente. Las experiencias con sus compañeros -bromeando, negociando, discutiendo, colaborando -cumplen un papel importante en el desarrollo de las destrezas del lenguaje y la comunicación a lo largo de la niñez y la adolescencia (p.36).*

Los niños desde edades muy tempranas desarrollan diferentes habilidades y se encuentran preparados para responder a los estímulos en diversas áreas del desarrollo como pueden ser: la psicomotricidad, artes plásticas, juegos corporales o en la resolución de problemas matemáticos. Por esto, es importante que se les brinde un ambiente afectivo-emocional, cálido y sensible, lleno de estímulos donde pueda vivenciar un verdadero aprendizaje significativo con las experiencias escolares y que le sean interesantes para continuar en posteriores aprendizajes (Goicoetxea, y Martínez, 2015).

---

Actualmente la educación del siglo XXI busca ser más interactiva, abierta, e inclusiva, fomentar la investigación y el descubrimiento en los menores y ayudarles a profundizar en temas de interés a través de la búsqueda compartida de soluciones a los problemas. En definitiva, alcanzar el fin último de la educación, la formación integral de personas y ciudadanos autónomos capaces de ser solidarios con la especie humana, de fomentar los valores universales para la convivencia pacífica, de respetar derechos y cumplir deberes. Esto significa apoyar el desarrollo de los pilares básicos del conocimiento a los que se refiere Delors (1996):

*Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (p. 95-96).*

Es responsabilidad de la escuela lograr la *formación integral* de los estudiantes, entendida como “*el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las Dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad*” (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia- ACODESI; 2005, p.13).

Para alcanzar estos fines, en el aula escolar se debe gozar de un ambiente democrático, de cooperación, que promueva la solidaridad y el espíritu de equipo. El educador ha de ser un guía, un orientador que acompaña los procesos y los planifica, haciendo del salón de clase un espacio en el que se promueve el aprendizaje significativo y permanente a lo largo del proceso educativo (Flack, 2010; Wasik, 2009).

Entre los aspectos que se deben contemplar en el interior de un aula y que son la base del aprendizaje se destacan:

- La naturaleza, calidad y frecuencia de las conversaciones profesor alumno.
- La calidad de las actividades que se le ofrecen a los niños.

- 
- El clima emocional del salón de clase.

Para la obtención de un aula de clase de alta calidad, además de los recursos tecnológicos y físicos, según Wasik (2009) se deben tener presente los siguientes aspectos:

- Planificar las actividades que se van a desarrollar.
- Mantener y enriquecer la dinámica sobre el tema que se va a trabajar y contemplar los recursos didácticos del acto pedagógico, es decir las estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Establecer un trato cordial y respetuoso con los estudiantes.
- Lleva a cabo un seguimiento individual de cada niño y ajustar la ayuda que se ofrece contemplando la edad de cada uno de ellos.
- Mantener la participación activa e interesada por parte del educador.
- Motivar al niño para terminar la historia que está leyendo o escribiendo.
- Buscar que la lectoescritura sea algo diferente y no se convierta en un trabajo más.
- Saber comunicar las fallas al niño cuando se acompaña el proceso lector o escrito, que no se torne un reproche o regaño.
- Dejar que los estudiantes escojan el tema sobre el que quieren leer o escribir.
- Disfrutar de espacios de lectoescritura fuera del aula escolar, como la biblioteca, los jardines del colegio.

Asimismo, la escuela ha de respetar el ritmo de cada alumno, no sólo en la educación infantil y primaria, sino incluso a lo largo de la trayectoria académica de los niños. El centro escolar tiene que conocer a cada niño y permitir que cada uno desarrolle todas sus capacidades y habilidades, logrando que todos participen activamente y aprendan, sin discriminar a ningún estudiante, ofreciendo una atención especial a aquellos



---

que viven en situación de vulnerabilidad por su origen, personalidad, desarrollo cognitivo, creencias, cultura, etc.. Es decir, el docente se transforma en un mediador entre lo que se desea enseñar y sus estudiantes, en este caso un facilitador entre la lectoescritura y los niños, brindando a sus alumnos un clima de afectividad, de diálogo abierto, donde todos puedan participar con seguridad y confianza, existiendo respeto por sus compañeros, y donde el mediador ofrezca las oportunidades necesarias y suficientes para que logren un verdadero aprendizaje significativo (Corredor, Pérez, y Arbeláez, 2009).

Tal como indican estas autoras, para tal fin, la mediación ha de tener en cuenta los requisitos propuestos por Feuerstein (1979) en su teoría de la modificabilidad cognitiva estructural:

*Intencionalidad-reciprocidad*, donde la intencionalidad refleja el propósito de enseñar algo, un contenido, una actitud, un procedimiento, y la reciprocidad se expresa en la disposición permanente del estudiante para participar en todas las actividades.

*Trascendencia*, cuando el estudiante reconoce que la actividad realizada puede ser utilizada en otra situación futura de su vida que va más allá del aula.

*Significado*, es la búsqueda permanente de sentido de la experiencia del aprendizaje.

*Sentimiento de competencia* cuando el profesor diseña experiencias donde los estudiantes se sientan capaces de tener éxito.

*Autocontrol y regulación de la conducta* cuando se da tiempo al estudiante para que piense y no sea impulsivo.

*Participación activa y conducta compartida* cuando el mediador acompaña al estudiante y logra que piense de manera autónoma fomentando el diálogo.

*Individualización y diferenciación psicológica* cuando el docente tiene en cuenta las características y los estilos de aprendizaje propios de cada uno.

---

*Búsqueda, planificación y logro de objetivos*, cuando el mediador logra que los estudiantes se den cuenta que la planificación es fundamental para lograr sus metas.

*Búsqueda de lo nuevo y lo complejo*, cuando el profesor motiva a sus estudiantes a seguir adelante, intentando nuevos caminos y estimulando la curiosidad intelectual.

*Conocimiento de la persona humana como ser cambiante*, cuando el estudiante se da cuenta que puede mejorar.

*Búsqueda de alternativas optimistas*, cuando el docente hace que sus estudiantes no se rindan ante los fracasos.

*Sentimiento de pertenencia a una cultura*, cuando el mediador facilita el reconocimiento de sus estudiantes a sentirse dentro de un grupo con valores, costumbres y principios que debe tratar de preservar.

#### *2.1.2.1. Enseñar a leer y a escribir en el centro escolar*

El maestro desempeña un papel crítico en todos los aspectos del aprendizaje del niño, también en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es un ejemplo a seguir por los niños, un modelo que observan y de quien aprenden. Por ello, es importante que los maestros lean y escriban para que los niños los vean y quieran imitarlos, considerando los libros como parte importante de sus vidas (Smith y Dahl, 1995).

Bettelheim (1989) afirma que:

*Saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en el centro escolar, que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia sella el destino, de una vez por todas, de su carrera académica. Lo que ha experimentado en el centro escolar hasta el momento en que se enseñe a leer solo es una preparación para aprender en serio; esto ha hecho que le resulte más fácil o más difícil triunfar en esta crucial tarea de aprendizaje (p.16).*

Por ello, va a ser determinante la forma de enseñar a leer y a escribir en la escuela. El modo en el que el niño experimente el aprendizaje de la lectoescritura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como su concepto de sí mismo como aprendiz, e incluso como persona.

*El desarrollo que tenga en un futuro la lectura y también la escritura en la escuela, pasa inexorablemente por aplicar un adecuado tratamiento de las competencias en el aula. Esto exige conseguir que el profesorado esté debidamente formado para afrontar su aplicación didáctica, pero también que actúen con habilidad en la elaboración de unos materiales didácticos que resulten capaces de acomodarse, metodológicamente, al proceso educativo de sus alumnos, contribuyendo de este modo al logro de esa competencia lingüística que van a requerir en el uso de la comunicación escrita. (García-Llamas, y Quintanal, 2014, p.72)*

Durante las primeras etapas del desarrollo infantil, la escuela tiene que estimular tanto las capacidades pre lingüísticas como las lingüísticas. Se entiende como capacidades pre lingüísticas aquellas que favorecen el desarrollo posterior de las habilidades lingüísticas, como la capacidad expresiva oral y el dominio de la pronunciación para poder acceder a la expresión escrita.

Como ya se comentaba al hablar del contexto familiar, es importante que el niño disfrute leyendo y escribiendo en la escuela. Que la lectura, se convierta en algo deseable, en una actividad interesante, valiosa y agradable. En este sentido, la experiencia en el centro escolar ha demostrado que los niños manifiestan un gran placer y satisfacción con el hecho de poder leer algunas palabras y se enorgullecen de ser capaces de hacerlo, sobre todo si en el hogar ya se han iniciado en el estímulo del aprendizaje de la lectoescritura (Acosta, et al., 2008).

Paralelamente, los maestros han de promover en los niños la confianza en su inteligencia y en sus aptitudes académicas y el aprendizaje de la lectoescritura es una ocasión para trabajar la autoestima en los niños, con independencia del nivel madurativo y el ritmo de aprendizaje de cada uno.

---

*Los niños maduran a edades distintas y algunos aprenden a leer mucho antes que otros. Así, la edad que tiene el pequeño cuando disfruta descifrando <<por el gusto de descifrar>> varía mucho, pero la mayoría de los niños habrán superado esta fase a mediados o a finales del primer grado. Pero entonces, después de leer palabras porque les resulta divertido hacerlo, los niños esperan que venga algo aún más interesante. Es en este punto crucial donde se encuentra la carencia en las cartillas de lectura. (Bettelheim, 1989, p.17).*

Los primeros años en el centro escolar así como el período preescolar en la adquisición de pautas de lectoescritura y en el logro de buenos resultados generales, van a marcar un punto de partida para los años posteriores; por ello es necesario conseguir unos rendimientos y un aprendizaje apropiado con el objetivo de seguir progresando durante el resto de la etapa académica.

Rodríguez y Fernández (1997) argumentan que *"el centro educativo debe buscar suplir las diferencias y hacer posible el principio de igualdad de oportunidades en el desarrollo de capacidades, evitando ser un instrumento más en favorecer las desigualdades sociales"* (p. 51).

Para despertar el interés por la lectura y la escritura, el maestro ha de combinar distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje y diferentes agrupamientos, ya sea lectura individual, lectura con otros, en parejas, en equipos o en grupos de clase. Del Rio (1995, p.26) habla de trabajar en dos planos:

– *Intercambio lúdico:*

Es importante despertar el gusto por la lectura para que sea una experiencia gratificante y relajada: *"leemos para jugar y jugamos para leer"*.

– *Intercambio circular:*

Este plano contempla compartir la experiencia lectora con los demás, expresando a los otros ideas, sentimientos, valores, imágenes y emociones.

---

Las siguientes palabras Carlos Puyol, citadas por Sanz (2008) resumen la importancia de la escuela y del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: *“Quizás leer y escribir sea lo único que valga la pena aprender, lo único que haya que enseñar de veras a todo el mundo para la honrosa supervivencia”* (p.9)

#### *2.1.2.2. Implementación de los procesos para adquirir las habilidades de la lectoescritura en el centro escolar*

Dentro de este apartado se abordan aspectos a tener presentes dentro del proceso de la lectura y la escritura en los niños desde que inician su aprendizaje escolar hasta aproximadamente los ocho años. El centro escolar debe vincular a los padres de familia o adultos cercanos para que puedan conocer los procesos pedagógicos, cómo se trabaja en el desarrollo de estas habilidades para que desde el hogar puedan continuar apoyando las diferentes actividades que se realizan en el colegio.

Es necesario que exista una verdadera vinculación entre el proceso que se trabaja en el colegio con el entorno donde se desarrolle el niño. Esto garantiza unos lineamientos en común para apoyar el trabajo que se realiza dentro del campo de enseñanza-aprendizaje. Con el paso del tiempo, el estudiante se va dando cuenta de la aplicabilidad y de la importancia que cumple la lectura y la escritura en su diario vivir.

Un punto clave dentro del trabajo y adquisición de este procedimiento es la articulación de todas las áreas del conocimiento y la motivación hacia el aprendizaje de las diferentes disciplinas. Otro aspecto a considerar, es el desarrollo de un nuevo vocabulario que va a enriquecer su lenguaje. Pero lo central, es poder establecer una buena comprensión entre los contenidos sin importar el área que esté trabajando y poder despertar en el niño el deseo por descubrir el verdadero significado de lo que se lee y escribe, por eso es necesario que se vayan acercando a diferentes tipos de textos como: periódicos, suplementos informativos, libros de la biblioteca, etc., para mantener el interés por la lectura y la escritura día tras día (Dewsbury, 1996).

---

Según el autor, para desarrollar ejercicios que favorezcan el aprendizaje de la lectoescritura en el aula, es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Desde que los niños inician el proceso escolar es importante proponer temas de interés, teniendo presente la edad y el contexto.
- Al iniciar el proceso proponer lecturas lúdicas y de esta manera se va acercando a la lectura de una forma gratificante.
- Llevar artículos de actualidad al salón de clase para compartirlos con los compañeros y luego poderlos fijar en un lugar visible.
- Proporcionar lecturas interesantes para luego discutirlos, como avances científicos o descubrimientos importantes.
- Proponer lecturas y fomentar la escritura desde todas las áreas. De esta forma se contemplará la transversalidad entre las áreas del conocimiento.
- Relacionar a los niños con diferentes tipos de textos: relatos, poesías, recetas, instrucciones, adivinanzas o trabalenguas.
- Discutir el significado de palabras y expresiones.
- Propiciar la participación activa de los niños, que se sienten protagonistas de su propio aprendizaje.
- Anticipar el tema que se va a trabajar, con el propósito de tener presente los conocimientos previos de los estudiantes y aclarar términos para que exista una buena comprensión del tema y se favorezca la apropiación de las ideas nuevas haciendo que el aprendizaje sea significativo y los niños encuentren sentido a lo que hacen.
- Plantear actividades de lectoescritura con sentido, facilitando la interacción y el trabajo cooperativo: actividades en grupo, en parejas o individuales.

- 
- Llevar a cabo un cuidadoso seguimiento de los procesos y valorar los esfuerzos.
  - Promover que los niños observen sus progresos desde los trabajos iniciales a los últimos, para que sean conscientes de sus avances y de los aspectos a mejorar. Es decir, favorecer la metacognición.
  - Fortalecer la autoestima para avanzar y llegar a construir personas con éxito.

La perspectiva constructivista sostiene que para intervenir en los aprendizajes infantiles es necesario seguir su desarrollo; y que las experiencias y los conocimientos forman parte de este proceso. Lo importante es cómo y qué enseñar para lograr un verdadero aprendizaje significativo en los niños (Anguita, 2004).

El método debe permitir la flexibilidad del profesor, donde él pueda poner sus iniciativas, preparación y al mismo tiempo adaptarse a las características de los niños con los que se va a trabajar, intereses y necesidades peculiares de cada edad. Por consiguiente, le va a permitir al docente poder diseñar y estructurar su clase teniendo presente el progreso en el avance o las limitaciones que puedan ocurrir en la implementación de dicho aprendizaje.

Se puede afirmar que el éxito del aprendizaje de la lectura y la escritura recae en la forma de cómo los niños inician el proceso desde sus primeras edades, por eso es de gran importancia el papel que cumplen los profesores, la preparación que tengan para llevar el aprendizaje y sobre todo la experiencia que puedan ir adquiriendo a partir de los años de trabajo con los niños.

En el momento actual, cuando la escuela ha empezado a incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en su quehacer diario, no podemos dejar de considerar la importancia que tiene la formación del profesorado para poder cumplir con la importante misión que los padres y la sociedad espera de ellos. Esto supone un reto en la formación de los maestros y maestras de primaria, porque como señalan Jiménez y O'Shanahan (2008):

*“[...] la calidad en la formación del profesorado para la enseñanza de la lectura no va a depender únicamente de que lo dotemos de conocimientos basados en la teoría y la*

---

*investigación. Es necesario conocer las prácticas que actualmente los profesores llevan a cabo en el contexto del aula con el fin de detectar las más idóneas que garantizan un aprendizaje exitoso y aquellas que no están fundamentadas científicamente” (p19)*

### *2.1.2.3. Valoración de la lectoescritura por parte del profesor*

Dentro de este apartado se destacará lo relevante que es realizar un seguimiento por parte de los profesores sobre cómo los niños van progresando en su desarrollo del lenguaje y así poder ayudarlos a mejorar en sus dificultades o estimularlos en sus progresos. El término "valoración" tiene que ver con la evaluación o visión que el profesor hace sobre lo que va observando del niño, de lo que hace y cómo va progresando.

Tough (1987) en sus investigaciones argumenta que el profesor tiene una visión del niño que a menudo se ve influida por lo que sabe de sus antecedentes y tal vez por las experiencias anteriores con sus hermanos mayores. También es consciente de la dificultad de alcanzar una observación precisa de la personalidad general del niño y más difícil formar una visión exacta sobre su aptitud para utilizar el lenguaje.

Por todo ello, es necesario llevar una observación planificada y precisa sobre el grupo de niños con los que se trabaja, donde el profesor tenga un registro sobre el progreso o dificultades de cada uno de sus estudiantes en los diferentes momentos de las actividades escolares.

El profesor puede crear sus propias estrategias o tablas de registros como pueden ser:

- Tener una libreta de observaciones siempre a mano para anotar cosas interesantes que pueda observar en los niños en los distintos momentos de su vida escolar.
- Observar a los niños individualmente para descartar posibles problemas de comunicación. Estas observaciones se pueden realizar en algún momento del día donde los niños no necesitan la supervisión constante del profesor, como por



---

ejemplo en los descansos o cuando el profesor cuente con un apoyo permanente en su asignatura.

- También puede contar o idear su propio registro para anotar las observaciones durante cortos períodos de tiempo y a intervalos frecuentes. Por ejemplo: Idear un cuadro donde aparezca el nombre del niño, la edad y la fecha de observación, luego ir registrando la hora de cada observación y anotar las cosas significativas; y al final contar con un apartado para resumir la conclusión de lo observado en el niño.

#### *2.1.2.4. Relación entre profesores y alumnos*

Como se ha comentado anteriormente, la relación del profesor con los niños es fundamental para que exista un ambiente adecuado y motivador que los envuelva en el mundo mágico de la lectura y la escritura, despertando el interés necesario para querer aprender a hacerlo.

En el Plan de Lectura, Escritura e Investigación de centro, promovido en Asturias-España por la Consejería de Educación y Ciencia (2007):

*Este interés necesario se despierta cuando la persona adulta le sirve intencionadamente de modelo en la tarea de leer y escribir: mirando imágenes e ilustraciones, leyéndoles muchos cuentos y toda clase de textos que se presten a ser leídos en el aula, escribiéndoles notas informativa a la familia, etc. (p.46).*

Es de gran importancia que el profesor se esfuerce por mantener unas relaciones de cordialidad y respeto con sus estudiantes, se trata de incentivar a los niños para ser lectores, de convertirlos en personas interesadas en la lectura y la escritura para toda la vida.

El profesor para lograr éxito en su enseñanza de la lectoescritura, debe estar al día en novedades y lecturas que puedan interesar a sus estudiantes, encontrando otras formas de transmitir el gusto por la lectura, acompañándoles en sus descubrimientos e incentivándoles en el proceso de aprendizaje, poniéndolos en posición de pensar.

---

*El hábito lector que se forma en la primera infancia está basado en la lectura de imágenes y la mediación del profesorado a leer en voz alta, una lectura que tiene al profesorado como mediador entre el libro y quien escucha, una lectura que refuerza los lazos afectivos entre la persona lectora, oyente y texto (Consejería de Educación y Ciencia, 2007, p. 56).*

Teniendo en cuenta la relación profesor y estudiante en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura, es responsabilidad del docente alcanzar el éxito en este proceso formativo, por lo que debe enfatizar su compromiso con el estudio, la planificación, el diseño, la estructuración y la mediación de experiencias educativas de calidad que correspondan a los cambios de la llamada sociedad de la información y del conocimiento.

Para lo anterior, es indispensable una evaluación permanente por parte del profesor, que le permita identificar las estrategias que están apoyando adecuadamente el logro de los propósitos y replantear, si es el caso, el cambio de la estrategia cuando no está sirviendo para los fines establecidos; lo que algunos pensadores desde la década de los 70 han denominado *metacognición* y que se define según Corredor et al., (2009) como “*el conocimiento sobre cómo operan los procesos cognitivos y sobre el control de éstos; teniendo dos componentes perfectamente diferenciados: el conocimiento y el control*” (p.37).

Así, la metacognición es el proceso de conocer, evaluar y planificar los propios procesos cognitivos de los niños, pensando en cómo estos se desarrollan para lograr controlarlos.

*El conocimiento metacognitivo, es el propio reconocimiento que hace el niño sobre su proceso de aprendizaje, en este caso, sobre la lectura y escritura, repitiendo aquellas estrategias que le han funcionado, logrando el éxito de sus tareas y cambiando las que no; permitiendo que los niños se formen como estudiantes autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender (Díaz y Hernández, 2002, p.233).*

---

Al estudiar sobre la metacognición, podemos identificar algunos términos como *metaatención* corresponde al conocimiento sobre el proceso de atender: cómo se da, qué hacer para lograr una mejor y mayor atención, en qué fijarse, qué distracciones evitar; *metamemoria* es el conocimiento que se tiene sobre la capacidad y las limitaciones de la propia memoria, en qué forma recordar y memorizar mejor, qué estrategias aplicar para evitar el olvido; *metalectura* es el conocimiento que tenemos sobre la lectura y las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros; *metaescritura* son los conocimientos que adquirimos sobre cómo componer textos y cómo regular este proceso de forma que tengamos éxito y *metacomprensión* es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y cómo comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades como memorizar, imaginar (Corredor et al., 2009, p. 35-46).

La metacognición permite ir más allá de la memorización y del aprender a leer y a escribir por leer y escribir, sin comprender, para entrar en el mundo del análisis y de la evaluación por parte del mismo niño haciéndose consciente de los procesos. Además el análisis metacognitivo de los procesos en el aula con los niños que están aprendiendo a leer y a escribir, hace posible identificar deficiencias en las funciones cognitivas como la impulsividad, la falta de precisión y exactitud al leer o escribir, la estrechez del campo mental; así cuando el profesor conoce las facultades mentales, las operaciones mentales y las funciones cognitivas de sus estudiantes, sitúa su quehacer en el aula sobre una base científica.

Según Kelly (1982), las facultades mentales que intervienen en todo proceso de aprendizaje de lectura y escritura son la sensación, la percepción, la imaginación, la memoria, el proceso de asociación, la atención, el intelecto, la voluntad y los estados afectivos.

*La sensación*, es la respuesta de la mente ante un estímulo recibido por uno de nuestros sentidos que por orden de importancia para el aprendizaje son estímulos visuales,

---

auditivos, táctiles, gustativos y olfativos. *La percepción*, interpreta y da significado a las sensaciones. *La imaginación*, reproduce y construye imágenes o representaciones de experiencias sensoriales anteriores, presupone la sensación y la percepción. *La memoria*, es la facultad que permite retener representaciones de experiencias previas y reproducirlas. Es fundamental en el proceso de aprendizaje. *La asociación*, mediante la cual se traen a la mente experiencias previas a través de experiencias e ideas presentes. *La atención*, permite dedicar de manera especial las facultades intelectuales a un objeto o situación de terminada, dejando a un lado lo demás. La motivación es un requisito para la atención. *Intelecto*, facultad por la que se adquiere el conocimiento humano y consta de tres procesos mentales: la formación de ideas, el juicio y el razonamiento. La actividad del intelecto se manifiesta mediante las funciones cognitivas y los procesos mentales. *La voluntad*, es la facultad que ejerce un dominio y soberanía sobre el hombre, fundamental en la formación del carácter. *Estados afectivos*, son las actividades mentales caracterizadas por el sentimiento y la emoción.

Las operaciones mentales son las acciones interiorizadas y organizadas que le permiten al niño actuar en el mundo mediante la elaboración de la información y los datos que le llegan a través de los estímulos internos o externos que reciba; permiten el desarrollo de las facultades mentales y utilizar las funciones cognitivas. Estas operaciones mentales se realizan de acuerdo a la edad de los niños y en los de preescolar, primero y segundo pueden estar: *la identificación* que permite atribuir significado y características esenciales a los objetos; *la evocación* por la que se recuerda una experiencia previa; *la comparación* por la que se contrastan dos o más elementos estableciendo semejanzas y diferencias; *la clasificación* por medio de la cual se agrupan o relacionan en clases; *la diferenciación* por medio de la cual se diferencian objetos o situaciones de acuerdo a sus características.

Las otras operaciones mentales se desarrollarán progresivamente, se van construyendo poco a poco, las más elementales permiten el paso a las más complejas y abstractas como: *el análisis, la síntesis, la codificación y decodificación, la representación*

---

*mental, la transformación mental, el razonamiento divergente, hipotético, lógico, analógico y diferencial, transferir, planificar.*

Las funciones cognitivas se consideran como las estructuras dinámicas esenciales para el funcionamiento de la mente, que incluyen una complejidad de componentes interdependientes y se expresan en patrones de conducta distinguibles. Son actividades del sistema nervioso que explican en parte la capacidad del niño para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones. Es decir, las funciones cognitivas son procesos de comportamiento o modelos de acción mediante los cuales los niños perciben, elaboran y dan respuesta a los estímulos. Reuven Feuerstein (1979) las ha clasificado de acuerdo al momento del acto mental en que se utilicen como: *funciones cognitivas de entrada (input)* que permiten una percepción adecuada de los estímulos provenientes de fuentes internas o externas de información; *funciones cognitivas de elaboración* que facilitan el procesamiento de la información que se recibe y retiene; y *funciones cognitivas de salida (output)* que permiten o facilitan la comunicación de los resultados del procesamiento de la información (Corredor et al., 2009, p.52).

Finalmente, dentro de la relación profesor-alumno, conviene recordar *la importancia que tiene para el docente conocer cuáles procesos mentales, funciones cognitivas y facultades mentales pone en juego un niño en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura*, de forma que pueda orientar experiencias que no solamente estén dirigidas al desarrollo de competencias cognitivas, sino de competencias metacognitivas, pues solamente de esta manera es posible brindarle espacios que le permitan formarse para continuar aprendiendo durante toda su vida y reconocer que leer y escribir son fundamental para lograr cualquier meta que se proponga (Corredor et al., 2009, p.55).

## **2.2. El desarrollo de la lectura y la escritura desde el Mesosistema**

En este apartado se desarrolla el segundo nivel del modelo ecológico de Bronfenbrenner que tiene que ver con el *mesosistema* y comprende la interacción de dos o más entornos, o de los microsistemas entre sí, como pueden ser para un niño las relaciones que se establecen entre su hogar y el centro escolar.

El apartado gira en torno a cómo continuar en el hogar la enseñanza impartida en el centro escolar, con la participación de los padres, madres y profesores, resaltando el ejemplo de las acciones dentro de una relación tutorial y buscando un trabajo conjunto dentro del proceso del aprendizaje de la lectoescritura.

Es aquí, donde cobra sentido el enfoque de *Family Literacy* (alfabetización familiar) que incorpora las actuaciones de los padres y madres de familia en el hogar como un acompañamiento a lo impartido en el aula de clases por medio de programas establecidos para que los padres de familia trabajen conjuntamente con el centro escolar, logrando de esta forma, que sus hijos alcancen un aprendizaje significativo y desarrollen las competencias suficientes de lectoescritura.

### **2.2.1. Trabajo conjunto entre padres y profesores**

Parece haber un acuerdo en considerar la importancia de la participación de los padres y madres de familia en el trabajo conjunto con los profesores en la educación de los hijos y su influencia en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura. Así, se afirma que tanto el trabajo de los padres, como el de los profesores con los niños, son primordiales y sus acciones son un ejemplo constante para enseñarles lo que realmente es trascendental en la vida (Valls, Soler, y Fleha, 2007; Wasik, 2009, 2012; Spilt, Koomen, y Harrison, 2015).

Desde que el niño nace, busca la forma de comunicarse y hacerse entender cuando llora, grita o balbucea; sabe que con estos sonidos tendrá respuesta por parte del adulto. Feiden y Miller (1991) matizan a este respecto que *"la historia de cómo se forma la capacidad de comunicarse no empieza con la primera palabra sino con el nacimiento"* (p.33).

Por eso es fundamental que los padres se involucren en la educación de sus hijos, aunque en ocasiones la dificultad se encuentra en cómo continuar en el hogar la enseñanza impartida en el colegio. En muchos casos, los padres llegan a conocer o formarse una impresión de los profesores de sus hijos a través tan sólo de lo que cuentan los niños en sus

---

hogares sobre los sucesos cotidianos del aula, las dificultades, experiencias y el comportamiento del maestro.

También hay que considerar que la vida escolar puede llegar a distorsionar o interferir las relaciones familiares. Esto se observa con mayor frecuencia en los casos de hijos que reprueban o suspenden determinadas materias, o que son motivo de frecuentes quejas por parte de los profesores debido a su mal comportamiento, su falta de disciplina, interés, etc., lo que puede motivar conflictos entre padres e hijos y sus profesores.

De acuerdo con Sanchez de Horcajo (1979), podemos entender la participación como:

*Uno de los deseos de la sociedad actual, pero solo será posible si se hace un análisis de los distintos elementos de la sociedad, de la forma en que se relacionan y del modo en que la acción de unos repercute en los otros; y esto no solo desde las pautas: de cómo deberían ser las cosas, sino desde las pautas reales: de cómo son efectivamente las cosas en el terreno de los hechos (p.47).*

En muchos casos los padres piensan que la participación en las actividades educativas que se desarrollan en el centro es algo ajeno a la vida familiar, no se vinculan, ni se involucran, asumen que esta labor ha de estar únicamente bajo la responsabilidad del docente. Sin embargo, es de gran importancia el establecimiento de las relaciones del centro con los padres y madres de familia, siendo conscientes del papel formativo tan relevante que juega la familia. Se debe lograr incorporar a los padres dentro de la comunidad educativa buscando los mismos objetivos y manteniendo una relación más abierta y dispuesta al diálogo y la participación, que haga que el trabajo con los niños sea un conjunto de padres-profesor y que los padres no sientan el colegio como algo ajeno a su vida.

Sin embargo, la investigación ha demostrado que cuando existe una relación positiva y padres y profesores cooperan y colaboran en la educación de los niños, el rendimiento académico mejora, pero también la valoración que los padres hacen del trabajo del profesorado y su propia valoración como padres. Además, los niños están más

---

motivados para enfrentar las tareas y actividades de la escuela (Martínez, Pérez, Peña, y García, 2004; Martínez y Pérez, 2006).

Es esencial que los profesores tengan contacto con los padres de familia para orientarlos o para cambiar impresiones con respecto al niño. Los padres de los niños en las primeras edades suelen estar muy dispuestos a participar en la educación de sus hijos, en particular, en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura, y es aquí, donde el profesor puede encauzar un trabajo con los padres desde edades tempranas.

La educación de los niños, ya sea en la casa o en el centro escolar, ha de realizarse en un ambiente de apoyo y cariño y ha de proporcionar a los niños experiencias nuevas, interesantes y útiles para ser aplicadas en sus vidas.

Al respecto Hanemann (2012) comenta que los adultos tienen un papel importante de facilitar y desarrollar el proceso lector y escritor: *“Los niños aprenden a través de la observación, la imitación y la interacción con sus padres o familiares; cuánto más se relacionan con ellos (hablando, jugando, leyendo) tanto mejor será para el desarrollo de sus habilidades de lecto-escritura”* (p.72).

En este proceso, tanto los padres de familia como el profesorado deben respetar el ritmo de cada niño, que puede variar de acuerdo a distintos factores como la edad, las habilidades y destrezas que pueda manifestar, y las experiencias que el entorno cercano les ofrece. Por lo tanto, es indispensable que los adultos respeten la individualidad de cada niño y no lo comparen con otros, ni le fijen unas metas que no pueda alcanzar.

En ocasiones los padres se preocupan al ver que su hijo no domina ciertas habilidades y precipitan a los niños hacia actividades que no están listos para emprender y, sin proponérselo, pueden llegar a dificultar su proceso de aprendizaje. El desarrollo de algunas habilidades suele ser disparaje, ocurre más pronto en algunos aspectos que en otros. Cada niño ha de ir desarrollando sus capacidades y destrezas de una manera natural, de manera el dominio de algunas de ellas vaya preparando el terreno para una nueva experiencia de aprendizaje de un nivel de complejidad mayor.



Por ello, la familia y el centro escolar deben tener una relación bidireccional, que abra posibilidades a una verdadera formación de padres para que puedan cumplir adecuadamente el rol educador y socializador que les corresponde, y especialmente, para conocer y apoyar a sus hijos, ya que ellos pasan la mayor parte del tiempo en el centro escolar:

*Los niños y niñas pasan, durante la práctica totalidad de su infancia y toda la adolescencia, una gran parte de su jornada diaria en la escuela y, por tanto, los centros escolares, sus profesores, son piezas básicas, no solamente para una adecuada formación e integración sociales, sino como fuente de apoyo y desarrollo a las familias (Martínez, 2006).*

Wolfendale y Topping ya tuvieron en cuenta estas consideraciones cuando en 1996 sugieren algunas acciones para que los profesores las desarrollen comprometiendo a los padres de los niños en el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos:

- Informar a los padres de familia sobre el proyecto a realizar con relación al aprendizaje de la lectoescritura, especificando lo que se desea que ellos observen en las actividades que realizan los niños en casa y registrando sus progresos, dificultades y motivaciones.
- Organizar grupos donde padres y profesores aporten sus ideas y experiencias tanto personales como profesionales, en relación al proceso educativo de los niños de acuerdo a su edad. Estos grupos pueden plasmar los resultados de estas reuniones y las ideas más sobresalientes en periódicos, videos o publicaciones que se podrían transmitir a los demás padres de familia y miembros del centro escolar.
- Entregar libros de lectura a los padres de familia para que trabajen con sus hijos en casa, los cuales deberán estar acompañados de una guía con preguntas claves y ejercicios que permitan determinar si se ha comprendido la lectura realizada.
- Elaborar un informe escrito conjunto entre los niños y sus padres para comentar al profesor algunos aspectos o ideas obtenidas de la lectura del libro.

- 
- Se puede asignar un día en concreto para que los padres acudan a ver al profesor para discutir el tema o aclarar posibles dudas.
  - Establecer un diálogo entre padres y profesores sobre el progreso del niño en la lecto-escritura. De esta forma los padres van comprendiendo lo importante y significativo que es estimular y realizar un trabajo conjunto entre el colegio y la casa.

Se debe comenzar con estos proyectos desde edades tempranas, para luego continuar en edades posteriores.

De igual forma, Wolfendale y Topping (1996) sostienen que una de las claves para que tengan éxito dichos proyectos es que se realicen con gusto e ilusión, y que exista compromiso entre las dos partes: padres y profesores. Comentan a su vez algunos inconvenientes que pueden surgir en la realización de dichos proyectos tales como:

- Al profesor le exige mayor compromiso y dedicación de tiempo extra fuera de su jornada escolar.
- A los padres les exige comprometerse con la realización del proyecto, acudiendo a las reuniones, realizando el trabajo en casa con los niños y registrando las dificultades y progresos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Hay que elegir el momento oportuno para invitar a los padres a participar en el proyecto procurando que los mensajes o informaciones enviados estén decorados por los propios niños; de esta forma, los padres se motivan y participan más.

*...Subrayamos la necesidad de ampliar y complejizar la conciencia de los profesionales de la educación sobre cómo los niños aprenden a escribir y cómo los padres de familia no solo pueden, sino deben, intervenir en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de sus hijos (Scheuer, De la Cruz, y Pozo, 2010, p.252).*

Para concuir este apartado sobre la importancia de la relación padres y profesores, algunos autores consideran que el resultado académico, los logros y el desempeño de los

---

estudiantes sobre todo en el aprendizaje de la lectura y la escritura se debe a esta interacción padres-profesores y la responsabilidad es compartida (Thomas, Keogh, y Hay, 2015).

### **2.2.2. Alfabetización Familiar (*Family Literacy*)**

La alfabetización familiar, busca potencializar el proceso de la lectoescritura en los niños, realizando un trabajo en conjunto con los padres, los niños y el centro escolar que permita mejorar la calidad de la educación y garantizar que este aprendizaje permanezca a lo largo de la vida.

El término *Family Literacy* fue acuñado en 1983 por la educadora e investigadora Danny Taylor para referirse a las actividades de aprendizaje de la lectoescritura que involucran a los niños y a sus padres por igual (Tapia, 2012).

Según Hanemann (2012) este modelo desarrollado a finales de los años ochenta en Estados Unidos, fue después importando por Gran Bretaña y otros países; el objetivo era promover formas estructuradas de utilizar la lecto-escritura en el hogar y la comunidad y proponía abarcar cuatro aspectos esenciales: educación de adultos, educación de niños, tiempo conjunto entre padres y niños; y tiempo para los padres de familia (asuntos de la educación de sus hijos, habilidades y apoyos).

La alfabetización-aprender a leer y a escribir-, no solo incluye conceptos como la habilidad de alguien para leer y escribir, ni tampoco la habilidad que se desarrolla cuando el estudiante entra a la educación formal, sino más bien incluye, todas las experiencias y relaciones de lectoescritura desde los primeros años de un niño hasta el momento que alcanza las competencias para leer y escribir.

La alfabetización familiar es la forma en que las familias utilizan el lenguaje, la comunicación y los textos. Algunas se involucran con una gran comunicación e interacción de los temas que se tratan diariamente. La manera como cada familia utiliza el lenguaje, la comunicación y los textos en su hogar o en la comunidad, depende de sus propias

---

necesidades y de cómo los miembros de la familia interactúan entre ellos y con el resto de la comunidad (Zygorius-Coe, 2007, citado en Todd, 2010).

Entender la alfabetización familiar requiere que se considere el significado no solo de alfabetización, sino también el de familia. Durante gran parte del siglo XX, el término familia se refiere a la familia tradicional, padre, madre y sus hijos viviendo en una misma casa. En la actualidad, el concepto de familia es mucho más amplio y se reconocen como talen diferentes tipos de familia como familias de dos padres o dos madres, de un solo padre con sus hijos, adultos y niños viviendo en la misma casa (Wasik, 2009).

La descripción del centro nacional de alfabetización familiar en Estados Unidos ilustra una visión más amplia como: el proceso de alfabetización familiar trasciende las consideraciones de las clases de familias, pudiendo abarcar: tíos, vecinos o miembros de la comunidad, abuelos custodios, guardianes legales, padres adoptivos, niños adoptados pueden ser uno o varios orígenes étnicos diferentes manteniendo una relación constante. Las referencias a la palabra familia son cada vez menos concluyentes, reconociendo y aceptando una gran cantidad más amplia de personas (King, y McMaster, 2000).

Durante muchos años los antropólogos y sociólogos han estudiado el rol de la familia y su función educadora en sociedades con poco o alto nivel de educación o alfabetización (Leichter, 1974, citado en Wasik, 2009).

A mediados del siglo XX los educadores motivan a los padres de familia a vincularse en el centro escolar de manera activa para realizar un trabajo conjunto y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los centros escolares ya no eran vistos como los lugares donde los niños comenzaban a aprender a leer y escribir, sino que se complementaban con sus hogares donde ya había empezado este proceso (Gesell, 1925, citado en Wasik, 2009).

Los educadores consideraban que era dañino para los niños que se enseñara antes de que estuvieran físicamente maduros y listos para aprender. Tales observaciones cuestionaron cuándo los niños deberían entrar al colegio y por consiguiente, se mantenían en casa hasta que se considerara que estaban preparados para este proceso. Nuestro

---

entendimiento presente del desarrollo de la alfabetización en niños reconoce la casa y la comunidad como ambientes para el desarrollo anterior a la educación formal (Godman, 1980, citado en Wasik 2009). Godman fue uno de los primeros en escribir sobre la importancia del ambiente familiar, llamando al lenguaje escrito en libros y periódicos las raíces de alfabetización para niños.

### *2.2.2.1. Definición de alfabetización*

La alfabetización es convencionalmente definida cómo la habilidad para leer y escribir y hacer referencia a una persona alfabetizada implica tal habilidad. La alfabetización comprende la adquisición de habilidades o competencias en lectura, escritura y comunicación oral. (Huisman, 2012), y ha sido conceptualizada como un conjunto de habilidades complejas y multidimensionales que comienzan en el nacimiento y se desarrollan en la vida de una persona, desde la niñez hasta la adultez. Ser alfabetizado o literato requiere conocimiento de la correspondencia letra-palabra; así como también, la comprensión de palabras que incluyen el conocimiento del contexto de una persona, lo cual es necesario para entender lo que se lee (Snow, Barnes, Chandler, Goodman y Hemphill, 1991, citado en Wasik, 2009).

Durante las últimas décadas los investigadores han examinado los mecanismos de apoyo social en la adquisición de las competencias de lectoescritura; y la alfabetización ha sido reconocida como un proceso mucho más complejo de lo que se creía anteriormente (Snow, y Tabors, 1996, citado en Wasik, 2009).

La alfabetización es incluyente, no solo de la lectura y la escritura, sino como actos creativos que incluyen actos analíticos (Snow, Burns, y Griffin, 1998, citado en Wasik, 2009). Otra definición más amplia de alfabetización podría ser la habilidad de una persona de leer, escribir, hablar y resolver problemas para desarrollar un trabajo que le permita alcanzar unas metas, potencializando y desarrollando el conocimiento del individuo.

La alfabetización establece 4 estándares o categorías de habilidades:

— Habilidades de comunicación

- Habilidades de toma de decisiones
- Habilidades interpersonales
- Habilidades de largo plazo en la vida

Las personas adoptan “*prácticas que se encuentran relacionadas de manera confusa con formas de hablar, pensar, creer, saber, actuar, interactuar, valorar y sentir*” (Gee, 2001, p.30 citado en Wasik, 2009). Así, los puntos de vista de la alfabetización parecen haber evolucionado lejos de un enfoque estrecho que solo tiene en cuenta la escritura y la lectura, hacia una definición que abarca más, y que busca capturar los aspectos sociales y culturales de la alfabetización, así como también, las características individuales y los contextos inmediatos.

Vemos entonces que la alfabetización puede ser descrita como un acontecimiento natural o informal visto en situaciones de la vida diaria y experimentadas en la vida familiar, en casa y en comunidad (Allison, y Watson, 1994 citado en Wasik 2009, p. 4) y como un acontecimiento más formal en el contexto de instrucción organizada en escenarios educativos (Wasik, Dobbins, y Herrmann, 2001 citado en Wasik, 2009, p.4).

Ver la alfabetización como un desarrollo natural es consistente con el punto de vista de la alfabetización como una práctica social integrada con otras prácticas sociales y tiene relevancia directa para la investigación y servicios de la alfabetización familiar porque muchos servicios de alfabetización familiar incluyen escenarios basados en lo educativo para padres, niños o para ambos (Delgado y Gaitan, 1994; Pellegrini, 2001; Streer, 1984 citados en Wasik, 2009, p.4). El conocimiento sobre acontecimientos formales de alfabetización es también pertinente para los programas de alfabetización familiar.

#### *2.2.2.2. La alfabetización como fenómeno de desarrollo*

En dos décadas de estudio los investigadores han construido un conjunto de teorías sobre como los niños leen y escriben antes de recibir una educación formal, un fenómeno referido como alfabetización emergente o alfabetización temprana.

El término *alfabetización emergente* surge del estudio de niños en edad preescolar de Clay's en el año 1993 (citado en Wasik, 2009, p.5) quien mira el centro escolar como una fuente de desarrollo normal de los niños, influenciado por el ambiente de interacción en casa y la relación padre e hijo (Neuman y Dickinson, 2001, citado en Wasik, 2009, p.5).

La alfabetización emergente abarca las habilidades, conocimientos y actitudes que se creen y pueden ser los precursores para la lectura y la escritura en torno al proceso (Sulzby y Teale, 1991; Sulzby, 1986 citado en Wasik, 2009, p.4).

Whitehurst y Lonigan, (1998) citado en (Wasik, 2009, p.4) describen la importancia de los ambientes de apoyo, de los libros de lectura compartida, y del desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente que es basada en suposición; aprender a leer y escribir es un proceso cultural, social y cognitivo. El desarrollo de la alfabetización en los niños no es limitado para el centro escolar, sino que en la casa, en la comunidad, en el barrio, con los amigos, en su diario vivir, relaciona objetos y se pregunta el significado de las palabras.

En 1980 los investigadores que dirigían preguntas sobre la influencia de las familias en el lenguaje y la alfabetización en los niños, dieron apoyo adicional a la idea de la alfabetización como un fenómeno en marcha de la vida familiar. Estas investigaciones contribuyeron en los estudios en niños, pero también en el campo teórico, advirtiendo que el desarrollo de la alfabetización tiene lugar sobre el tiempo y una gran parte de la alfabetización ocurre en casa antes de entrar al colegio. Numerosos estudios, como los mencionados anteriormente, proporcionan descripciones de cómo se comunican las familias entre ellas mismas y con otros grupos, y la importancia de las familias y la comunidad en el desarrollo de la alfabetización.

La alfabetización familiar abarca la manera que los padres, niños y miembros de la familia extensa utilizan la alfabetización en casa y en sus comunidades. Algunas veces la alfabetización ocurre en el diario vivir como por ejemplo escribir mensajes, leer y seguir instrucciones, lectoescritura o compartir historias a partir de una lectura (Wasik, 2009, p.7).

Actualmente existe un reconocimiento explícito del importante papel que tienen las familias, no solo para satisfacer las necesidades básicas de sus hijos, sino también para apoyar y contribuir desde el hogar a facilitar y afianzar los aprendizajes que hacen en la escuela, como es caso de la lectoescritura.

### *2.2.2.3. Los programas de alfabetización familiar*

Los programas de alfabetización familiar pueden brindar a las familias una manera de orientar a los niños en el proceso del aprendizaje de la lectura y escritura. También, dar orientaciones de cómo puede mejorar las técnicas de estudio, el manejo del tiempo libre y fortalecer la motivación e instrucción hacia el aprendizaje general. Para organizar un buen programa de alfabetización familiar, es preciso partir de un análisis del ambiente del niño tanto en el centro escolar como en el hogar.

En muchas ocasiones los estudiantes a quienes les cuesta leer y escribir, identifican el centro escolar como un lugar en el que deben cumplir con la asignación de tareas y donde muchas veces no ven sentido ni propósito para sus vidas. Por el contrario, los estudiantes exitosos sienten la relevancia de los proyectos de alfabetización para su formación académica. Los profesores exitosos son muy hábiles para calcular lo que los estudiantes saben y lo que les interesa a ellos para construir sobre sus propias fortalezas. Los padres identifican las fortalezas de sus hijos, ellos saben cuándo un niño es exitoso en las habilidades del proceso de alfabetización.

Los programas de alfabetización familiar pueden ayudar, tanto a quienes se les dificulta el proceso, como a los que ya son exitosos en el desarrollo del aprendizaje. Cuando se planean programas para la alfabetización, es importante el marco del ambiente social que rodea al niño y crear estrategias para que el aprendizaje sea relevante y significativo para esos ambientes (Carter, Chard, y Pool, 2009, citado en Wasik, 2009).

Participar en un programa de intervención en el desarrollo de la lectura y la escritura autoriza a los padres para fortalecer los procesos que van a permitir avanzar en el



---

aprendizaje, empleando estrategias que se ajusten a las necesidades de estos niños (Wasik, 2009).

Los coordinadores de estos programas pueden comprometer a los diferentes miembros de la comunidad y el centro escolar, incluyendo a cada persona que es importante en la vida del niño, todos deben ser participantes dentro del proceso. Estos programas que buscan fortalecer las actividades, benefician no solo a los niños dentro de la escuela, sino también a los que no lo están, por eso es importante incluir a los hermanos menores cuando sea posible.

La mayoría de los educadores aceptan que la familia juega un papel importante en el proceso de alfabetización de sus hijos. Por eso es importante que los colegios apoyen a los estudiantes y sus familias. Los centros escolares tienen una oportunidad valiosa para responder a las demandas de las familias ofreciendo un programa de alfabetización familiar.

Existen múltiples programas de alfabetización familiar (Family Literacy) a nivel mundial, con sedes propias, con ayudas gubernamentales con páginas web llamativas que invitan a participar no solo a los padres de familia y sus hijos/as, sino a todos los profesores y miembros de la comunidad que se interesen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, dirigido a los niños y a los adultos que tienen que estar alfabetizados correctamente para ser ejemplo a seguir por sus hijos. De este modo se puede llegar a tener una comunidad verdaderamente alfabetizada, que lea y escriba para poder transmitir adecuadamente sus ideas, conociendo sus deberes y derechos como ciudadanos y ser escuchados en los diferentes estamentos de la sociedad.

Los programas de alfabetización familiar tienen un gran potencial para mejorar la vida en cuanto al nivel de alfabetización de los estudiantes. Construir un programa de alfabetización familiar exitoso es un trabajo duro y no hay garantías de que funcione; pero desarrollar e implementar un programa de alfabetización familiar, es también un valioso regalo que un centro escolar le puede brindar a toda la comunidad educativa.

---

Ningún programa será perfecto para todos los colegios, ni debería serlo. Así como la instrucción de lectoescritura en el salón debe ser apropiada para cada estudiante como individuo, un programa de alfabetización familiar debería ser desarrollado e implementado apropiadamente para cada colegio como comunidad escolar individual.

Es por eso que la investigadora con los resultados obtenidos en esta tesis doctoral busca implementar un programa de Alfabetización Familiar (Family Literacy) para su comunidad presentando estrategias de enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura para los niños en edad escolar que pueden ser usadas y adaptadas a las necesidades de los colegios y sus respectivas familias.

### **2.3. El desarrollo de la lectura y la escritura desde el Exosistema**

El exosistema tiene que ver con la relación de uno o más entornos en los cuales no participa directamente la persona a la que se estudia, pero sí, el ambiente inmediato en el que está inmersa y que afecta a su desarrollo (Bronfenbrenner, 1979). En este apartado se abordará cómo afectan el contexto familiar y escolar al desarrollo de la lectoescritura en los cursos iniciales.

#### **2.3.1. Exosistema familiar**

Las interacciones padres-hijos son el eje fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura en el hogar, en el salón de clase, y en la comunidad; enriqueciendo así mismo, el desarrollo cognitivo y emocional (Wasik, 2009).

Hay evidencias de que la calidad de la relación padre-niño provee una infraestructura en la cual los niños pueden construir relaciones con otros adultos, particularmente profesores; y la calidad de la relación profesor-niño contribuye al desarrollo de competencias académicas y emocionales.

Las relaciones adulto-niño son reguladores críticos del desarrollo. En las edades tempranas, las relaciones con adultos, primordialmente padres (usualmente mamás), pero también personas que cuidan a los niños y otros miembros de la familia, forman la

---

infraestructura del desarrollo para que los niños interactúen en el colegio y con otras personas, sean persistentes y centrados en el aprendizaje, estén motivados, sean asertivos, comunicativos y con deseos de explorar el mundo (Pianta, 1999, citado en Wasik, 2009, p.196).

Dentro del entorno familiar pueden presentarse diversos factores que influyen en la educación de los niños y en sus avances escolares, como el nivel educativo alcanzado por los padres de familia, el nivel cultural, estatus socioeconómico entre otros.

En cuanto al nivel educativo, existen estudios consistentes que evidencian que los padres de familia con niveles educativos altos, particularmente las madres pueden incrementar las competencias y habilidades de lecto-escritura en sus hijos (Benjamin, 1993, citado en Wasik, 2009).

Otros estudios demuestran que el desarrollo del lenguaje en los niños está determinado por la familia donde nació, incluyendo no solo el nivel educativo de sus padres y el nivel socioeconómico, sino la cultura, las creencias y sus tradiciones. Algunos padres proveen a sus hijos de abundante motivación para la utilización del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura, ofreciéndoles gran cantidad de material impreso para poder desarrollar estas actividades en su vida diaria; otras familias estimulan la comunicación oral. Sin embargo, algunos padres de familia, especialmente aquellos con logros de alfabetización limitados, o sin educación formal, no tienen el conocimiento ni las herramientas necesarias para ayudar adecuadamente a sus hijos en el desarrollo temprano de estas destrezas. Como resultado, estos niños por lo general no tienen un suficiente nivel de alfabetización, colocándolos en desventaja para su futuro educacional, empleo y estatus social y de salud (Wasik, 2012, p.3).

Domínguez y Barrio (1997) afirman:

*[...] que en las clases sociales medio-bajas, los padres suelen otorgar una mayor confianza a la maestra y a su prestigio profesional que lo que sucede en las zonas que habitan las clases altas. Para estas últimas, el factor fundamental son los resultados del colegio. Los padres empiezan a presionar sobre la forma de enseñar en un colegio*

---

*comparándolo con otro: la comparación entre los centros suele ser un factor que influye poderosamente a los padres y les lleva a presionar a los maestros si saben que en el colegio donde van los amigos de su hijo/a, les enseñan a leer y a escribir y en el suyo no, pensando que su hijo/a no progresa tanto (p. 136).*

Desde cualquier perspectiva que se pudiera analizar a la familia, todas ellas apuntan a proporcionar a los hijos desde la más tierna infancia, un desarrollo integral en el que se conjugan de manera compleja factores de origen genético, psicológico, fisiológico, cultural, espiritual y social. Es por ello que la salud de las sociedades descansa fundamentalmente en la salud de las familias que las componen, con los atributos y valores que las representan y los saberes que reproducen.

Son diversas las disciplinas que han estudiado la influencia que tiene en los niños y adolescentes la educación familiar. Desde el vientre materno hasta los cinco a seis primeros años de vida, la contribución de este entorno familiar representa el espacio por excelencia para desarrollar de forma básica, el sistema físico, neurológico, afectivo, interactivo y social.

*En la familia se imparte un currículum «para la vida», pozo inagotable de conocimientos imprescindibles en el reto vital. Por tanto, no es de extrañar que, para la mayoría de las personas, la familia constituya el aspecto más importante de su vida, del cual depende básicamente su felicidad, sin parangón con los logros escolares, profesionales, económicos (Ceballos, 2006, p.34).*

La familia se constituye en el mejor escenario de encuentro entre los valores o antivalores de los padres de familia, como los mejores modeladores y ejemplos de las conductas, actitudes y aprendizajes que desarrollarán sus hijos (Wasik, 2012).

El ambiente familiar es un factor clave en el desarrollo socio-afectivo y ético del individuo. Se ha encontrado que el niño que haya experimentado una adaptación temprana afortunada, tendrá éxito con mayor probabilidad en fases posteriores, su desarrollo previo puede determinar el camino para su desarrollo posterior. Un ambiente adecuado para el

---

desarrollo no es aquel donde el control es excesivo y el niño no tiene opciones, tampoco aquel en el que las opciones son ilimitadas. Es aquel en el que las opciones son limitadas.

Robledo y García (2009) realizan una revisión de estudios centrados en conocer la influencia de la familia sobre el aprendizaje de los alumnos y concluyen que el contexto del hogar influye fuertemente sobre el desarrollo y adaptación educativa y personal de los alumnos con y sin déficit de aprendizaje. Las percepciones que tienen los padres de sus hijos determinan en gran medida sus actitudes y conductas hacia ellos, asimismo, el ambiente familiar, su funcionamiento, estructura o clima es otro de los factores clave para el desarrollo integral y escolar de los niños. La cooperación entre las familias y los centros escolares conduce a una mayor satisfacción de los padres con los servicios educativos y a implicarse en la educación de sus hijos, ofreciendo ambientes estimulantes, colaborando con ellos apoyándolos en la consecución de éxitos escolares.

### **2.3.2. Exosistema escolar**

Dentro del ambiente escolar podemos tener en cuenta los varios factores que influyen en el aprendizaje de los niños: la planta física del colegio y el compromiso del docente, que han sido analizados como las dos variables para obtener un *salón de alta calidad*. Y también se ha comprobado que recibir educación de calidad tiene efectos positivos en el aprendizaje de los niños (Barnett, 1995, 2001 citado en Wasik, 2009, p.140).

Un salón de alta calidad es aquel que establece las condiciones para que el niño pueda tener vivencias y experiencias de aprendizaje verdaderamente significativo. Este salón de clase tendría las siguientes características:

- Relación profesor-estudiante de total cercanía, interacción y exigencia, respetando el ritmo de aprendizaje según su etapa de desarrollo, manteniendo una comunicación asertiva y formativa.
- Nivel de formación del profesorado. Formación continua y actualizada que haga posible la innovación, la creatividad y acerque al profesor a sus estudiantes.

- 
- Calidad de las actividades. Que la práctica pedagógica desarrolle las diferentes habilidades y competencias de los estudiantes, las cuales deben ir encaminadas con las políticas, los lineamientos curriculares y los estándares educativos, establecidos por la UNESCO para alcanzar los más altos niveles de calidad.
  - Clima emocional del salón. La relación profesor-estudiante ha de ser bidireccional, el eje central de la clase será el diálogo y el compartir el conocimiento. También es primordial la relación que se establece entre los compañeros de clase, para que exista un clima de crecimiento, de compartir experiencias, de generar nuevos retos para aprender, transformar el entorno y realizar un verdadero cambio cultural.
  - Calidad de los materiales disponibles en el salón. Los salones de clase se convierten en espacios interactivos, llamativos, que inviten a descubrir el conocimiento y generen el deseo por avanzar en el saber científico. Nuevas formas de aprender para el futuro que incorporen los avances científicos y tecnológicos del momento.

Además de lo anterior, hay que prestar atención a la motivación de los estudiantes, y sobre todo de los niños que se encuentran en sus primeros años escolares, fundamental para que se establezca un verdadero aprendizaje significativo (Wasik, 2009; Kaufman, 2010).

Algunos estudios de investigación educativa señalan que la educación preescolar marca una diferencia para los niños que se traduce en un mejor rendimiento escolar en la educación básica y demuestran que los pilares del aprendizaje se obtienen antes de entrar al colegio y que si estos no son reforzados o sus defectos corregidos a tiempo, afectarán el proceso de aprendizaje significativo posterior y la productividad futura de las personas en el medio educativo donde se desenvuelvan.

Hasta el momento, según Wasik (2009), las reducidas intervenciones efectuadas, no siempre han resultado tan efectivas como se piensa. Estas intervenciones han tratado de controlar diversas variables que inciden en el rendimiento del educando, como el nivel de estudios de la madre, los ingresos del hogar, la titularidad de la escuela (pública o privada)

---

y su ubicación geográfica. También se ha demostrado la relación entre los recursos del contexto en el que se sitúa la escuela y la calidad de la educación, siendo más baja en los sectores económica y socialmente más desfavorecidos. En este caso, los maestros juegan un papel primordial, ellos tendrán la tarea de buscar estrategias para lograr que los padres de familia se involucren en la educación de sus hijos y encontrar vías de colaboración para que escuela y familia puedan brindar experiencias de aprendizaje a los infantes (Wasik, 2009).

### *2.3.2.1. Planta física del colegio*

Para Jaramillo (2004) el espacio arquitectónico debe ser considerado como un instrumento de comunicación educativa y social. El diseño debe suponer un estudio racional de las necesidades a satisfacer, teniendo en cuenta los espacios y las exigencias técnicas de la Pedagogía. Por supuesto que la planta física debe ser un lugar acogedor donde se pueda trabajar y compartir momentos agradables con sus compañeros, que tenga los recursos suficientes y necesarios para que el aprendizaje sea placentero; en este caso en particular, deben existir numerosos libros y recursos de lectoescritura que lleven a los niños a descubrir el mundo mágico de las letras.

La institución ideal debería estar construida en medio del verde, con un panorama abierto en un sitio tranquilo y con aire puro; ya que el ambiente escolar es de vital importancia, dado que la mayoría de las situaciones de aprendizaje se dan durante la rutina diaria dentro y fuera del salón de clases. Por lo tanto, es relevante considerar el espacio, la distribución del mobiliario, en fin, el ambiente; ya que estos elementos contribuyen a las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula, favorecen la construcción del conocimiento y contribuyen al éxito de las situaciones de aprendizaje y las relaciones sociales (Castillo, 2007).

La educadora italiana María Montessori, afirma que: “*La escuela debe llegar a ser el lugar donde el niño pueda vivir en su plena libertad*”. Por eso es importante que exista libertad para que el niño desarrolle su potencial creativo (Iglesias, 1996; McFarland y McFarland, 2013; Haakmat, 2015).

---

Es necesario fomentar en los niños una cultura ciudadana para el buen vivir, respetando a los demás, aprendiendo a convivir y compartir y a ser tolerantes. Los niños deben tener libertad para intentar nuevos modos de usar los materiales, potenciando su creatividad. Es recomendable que existan códigos preestablecidos para el manejo de los elementos, un lugar destinado para guardados, hacer buen uso de ellos y reglas sociales que les permitan interactuar: esperar el turno cuando el juguete o material lo tiene un compañero, no tirarlos.

Desde el primer día el docente permitirá que los niños experimenten, que escojan los materiales de su agrado, dándoles la oportunidad de manifestar sus intereses y gustos particulares.

En el proceso de planificación se requiere que el docente tenga en cuenta la manera como distribuye los espacios al interior del salón de clase, por lo que esta actividad debe ser prevista antes de que se comience el período escolar. En esta adecuación deberá evaluar los materiales a utilizar y definir de qué manera pueden estimular y ayudar al alcance de los objetivos previstos para cada actividad (Iglesias, 1996).

Continúa la autora, que profundizar y entender los términos *espacio físico* y *ambiente físico*, es también importante porque a pesar de estar interrelacionados no quiere decir que apunten a lo mismo.

El espacio físico se refiere al local donde se realizan las actividades, el cual se caracteriza por tener material, mobiliario, decoración y objetos; mientras que el ambiente, es el conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él; como por ejemplo, los afectos y las interrelaciones entre las niño y el docente.

El ambiente físico se define como el conjunto de relaciones interpersonales que se dan en el aula, y el espacio físico donde se lleva a cabo la labor educativa. El ambiente es como un todo de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo, y al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuvieran vida. Por esto, el mobiliario del aula, su distribución, las paredes, los murales, los materiales, el modo en



---

que estén organizados y la decoración, indican el tipo de actividades que se realizan, las relaciones que se dan, así como los intereses de los niños.

A partir de esta diferenciación, se puede decir que cada una (ambiente y espacio físico) se convierten en elementos fundamentales del quehacer educativo; además, permite orientar al maestro en cuanto al proceso de ubicación de objetos en relación a los diferentes actores y la comprensión de las dinámicas a nivel cognitivo y socioemocional que se pueden presentar en el desarrollo de las actividades.

El ambiente físico es de vital importancia en el proceso educativo, el aprendizaje del niño se produce mediante la construcción de conocimientos generados por medio de interacciones con otros niños, con el maestro y con los recursos; de esta forma el pequeño explora, experimenta y construye.

Todo lo anterior, permite decir que el docente no sólo debe dar importancia a la manera cómo determina la ubicación de los objetos dentro del aula, sino que deberá pensar y analizar cómo esa organización influirá en el niño, en la relación niño-objetos y niños-maestro, en otras palabras, comprender las múltiples formas de relacionar y la influencia que tiene ese nuevo ámbito en el proceso de aprendizaje de cada niño.

Según Loughlin y Suina (2002) el maestro tiene cuatro tareas principales a la hora de adecuar el entorno de aprendizaje:

- *Organización espacial*: Consiste en disponer los muebles para crear espacios para el movimiento y las actividades de aprendizaje. Una clara percepción del espacio que ha de ser organizado y un entendimiento de sus efectos específicos sobre los esquemas del movimiento y de las actividades, resultan elementos necesarios para una organización espacial eficaz.
- *Dotación*: Se refiere a la tarea de seleccionar, reunir y hacer los materiales y el equipo, y colocarlos en el entorno para que los niños tengan acceso directo a ellos. La dotación influye en el contenido y la forma de las actividades de aprendizaje dentro del entorno. Como resultado, la dotación tiene un efecto a

---

largo plazo sobre el conocimiento, las destrezas y los procesos mentales que pueden desarrollar los niños cuando utilizan el entorno. Las fuentes de información determinan el contenido del conocimiento de las actividades y las destrezas practicadas en los niños. Al mismo tiempo, el volumen de información accesible, representado por las fuentes de información en el ambiente, determina la profundidad del conocimiento de los niños y los procesos mentales empleados en la constitución de ese conocimiento.

- *Disposición de los materiales*: Es el proceso de decidir dónde colocar las dotaciones del ambiente y cómo combinarlas y exhibirlas. La disposición de los materiales posee indudablemente una intensa influencia en el nivel de compromiso de los alumnos en las actividades de aprendizaje. La disposición de los materiales es causa de muy diferentes acontecimientos en el aula, algunos relacionados con la gestión y la conducta y otros con la amplitud y la profundidad del aprendizaje en el entorno. Además, esta disposición influye en el período de atención, en la variedad de destrezas producidas por el entorno y en el hecho de que unos materiales sean los más empleados y otros los más ignorados.
- *Organización para propósitos especiales*: Supone disponer todo el entorno para promover los fines de la instrucción. Mediante el empleo de todos los principios disponibles para el diseño de un ambiente eficaz, el profesor opta por aquellos arreglos que atienden a las necesidades de los niños y a los propósitos del maestro, que tienen que ver con el proceso de aprendizaje.

#### *2.3.2.2. Compromiso docente*

Los docentes deben ser verdaderos mediadores, responsables y conscientes de su labor educativa, capaces de introducir métodos innovadores que favorezcan la formación de personas, ciudadanos y profesionales autónomos, creativos, con capacidad de argumentar, de trabajar interdisciplinariamente, de ser solidarios con la especie humana, de

---

fomentar los valores universales para la convivencia pacífica, de respetar los derechos y cumplir los deberes (Corredor et al., 2009).

Por lo tanto, los profesores del nivel de educación inicial de los niños son responsables de los procesos educativos y deben estar interesados en que sus niños se formen integralmente y aprendan significativamente los procesos de lectoescritura, sean capaces de comprender y analizar lo leído y de compartirlo con sus amigos de forma oral y escrita.

Los docentes en estas etapas deben estar formados y capacitados para esta gran responsabilidad para comprender a los niños en sus diferentes etapas y lograr el aprendizaje significativo de sus estudiantes, para lo cual es indispensable que sean verdaderos mediadores del aprendizaje como lo plantea (Corredor et al., 2009): *“la mediación exige una actitud abierta al otro como interlocutor válido capaz de participar y tener éxito en los procesos en los que se le implique”* (p.18). Se entiende por mediación, el proceso mediante el cual el docente ofrece a sus niños o sujetos mediados, experiencias de formación que logren el desarrollo de las competencias necesarias para la iniciación y el desarrollo de la lectoescritura y que le de autonomía a estos niños para que sigan aprendiendo a lo largo de su vida.

Para que la mediación del docente sea realizada adecuadamente y se produzca aprendizaje significativo han de darse ciertas condiciones:

- Coherencia psicológica, que el docente conozca los requisitos cognitivos de los niños y su nivel de maduración para adaptar las experiencias y los contenidos en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Coherencia de contenidos, que implica tener en cuenta los conocimientos previos de los niños, ya que todo aprendizaje se construye sobre las experiencias y los conocimientos anteriores. Es importante que el docente conozca que experiencias han tenido los niños con el mundo mágico de los libros y las letras.

- 
- Motivación e implicación de los estudiantes. El profesor tiene que ofrecer al niño un espacio y un tiempo para que desarrolle todas las dimensiones de su personalidad. Conviene recordar que *“el aprendizaje del alumno no es proporcional al tiempo de explicación, sino de implicación”* (De la Torre, 2000, p. 84). El profesor tiene la función de motivar a los niños para que lean y escriban, dándoles el tiempo necesario para que sientan esa necesidad y aprendan con agrado.
  - Aplicación y utilidad. Exige proponer experiencias y retos que permitan a los niños percibir la funcionalidad del saber leer y escribir y su importancia para el resto de la vida en el ámbito académico, cotidiano, familiar, laboral y social.

Para lograr ofrecer experiencias con las condiciones señaladas anteriormente, el docente, según Freire (2005) debe tener ciertas cualidades:

- La humildad, entendida como el reconocimiento de que no lo sabemos todo y no lo ignoramos todo, que todos sabemos algo y que todos ignoramos algo. Se trata de la confianza en nosotros mismos y el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Significa escuchar al que se considera menos competente y el estar siempre dispuesto a enseñar y aprender. *“una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma”* (Freire, 2005, p. 61).
- La afectividad, el amor por los niños y el interés por su educación es garantía de éxito de todo aprendizaje significativo.
- La valentía para luchar por los sueños, las innovaciones, vencer y controlar los miedos para sacar adelante los proyectos.
- La tolerancia como *“la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. Aprender con lo diferente, a respetar lo diferente”* (Freire, 2005, p. 64).

- 
- La capacidad de decisión, asumir nuestra tarea con autoridad, exigiendo la responsabilidad de nuestra función mediadora sin ser arbitrarios en las decisiones.
  - La seguridad en lo que se sabe, se hace y se es; lo que implica dominio de la disciplina y de los principios de la pedagogía, desarrollo humano y ético, claridad en las motivaciones, compromiso con la profesionalización docente, con el estudiante, con la institución, con el país y con el mundo.
  - La tensión entre la paciencia y la impaciencia, que el docente aprenda a ser no tan impulsivo, ni calmado.
  - La alegría de vivir, que compromete al docente con ser protagonista de una escuela donde todos piensen, reconozcan, construyan, cometan errores y aprendan de ellos; es decir, una escuela donde todos sus participantes crezcan como seres humanos.

## **2.4. El Macrosistema y la función social de la lectura y la escritura**

El *macrosistema* tiene que ver con la relación entre los sistemas de menor orden (micro-, meso-, y exo-), que se relacionan con la cultura o subcultura en aspectos como las creencias, la ideología, las costumbres y los sucesos históricos.

Las diferencias culturales y sociales en los niños pueden ocasionar disfunciones en la adquisición del lenguaje (lectura, escritura y lenguaje oral); es por eso que los programas de family literacy existentes son incluyentes y buscan superar estos obstáculos (Wasik, 2009).

Los programas de alfabetización pueden ayudar tanto a quienes se les dificulta el proceso como a los que ya son exitosos en ese proceso de aprendizaje. *“Cuando se plantean programas de alfabetización es importante tener en cuenta el marco del ambiente social que rodea al niño y la creación de estrategias para que el aprendizaje sea relevante y significativo”* (Carter, Chard, y Pool, 2009 citado en Wasik, 2009, p. 3).

En el modelo ecocultural preconizado por Bronfenbrenner, se promueve hacer una introspección reflexiva sobre la naturaleza y el contenido de nuestras creencias y su rol en el desarrollo de la lectoescritura en los niños. Se desea analizar la importancia de estas creencias y que los educadores afronten el reto de este siglo XXI, estar preparados para enseñar a todos los niños sean cuales sean sus creencias, religión, nivel socioeconómico, etc., sin discriminación alguna, logrando el aprendizaje significativo y superando los mitos de las diferencias culturales (Wasik, 2012).

*“El aprendizaje de la lectura y la escritura es una práctica cultural que contribuye a la construcción del conocimiento en general, y en el marco específico de la educación infantil son instrumentos determinantes para clasificar la información”* (Rodríguez y Fernández, 1997, p. 123).

#### **2.4.1. Sobre la función social de la lectoescritura**

Se debe contemplar el papel del lenguaje dentro de la función social que cumple, porque a partir de él, nos podemos comunicar con las demás personas, formular preguntas, expresar nuestros sentimientos, ideas, emociones, o simplemente poder saludar o despedirnos. *“El lenguaje nos permite conocer gentes y lugares muy alejados de nosotros, tanto en el tiempo como en el espacio”* (Alexander et al., 1998, p.138).

En el caso de la lectoescritura, nos encontramos frente a una actividad con la que construimos y ampliamos nuestro conocimiento, que tiene un proceso marcadamente social e interactivo. *“La lectura y la escritura son dos actividades complejas que, como todos sabemos resultan altamente necesarias para acceder a los saberes organizados que forma parte de una cultura”* (Díez de Ulzurrun, 2008, p. 11).

La experiencia social dentro de la vida del niño es importante por la cantidad de estimulación que recibe de las personas que son significativas para su vida. Los niños cuyas madres les hablan con frecuencia tienden a producir mayor número de sonidos y suelen hablar antes de lo esperado, en comparación con los niños a quienes les hablan menos.

---

Alexander et al. (1998) manifiesta sobre los estudios realizados con niños cuyas madres les dialogaban con frecuencia, y los comparan con niños que se encuentran en orfanatos; reflejando como resultado que la vida en una institución de tipo orfanato u hospital, marca una diferencia en los primeros patrones del lenguaje.

Los niños institucionalizados cuyas oportunidades de interactuar con otras personas son menores, vocalizan en menor medida que los niños que crecen en sus propios hogares. También se ha encontrado que la tasa de vocalización se incrementa cuando la persona que cuida al niño responde a los sonidos de estos con sonrisas o caricias.

Coral (2012) comenta que *“es importante consolidar propuestas educativas integrales que favorezcan la vinculación entre la escuela, la familia y la comunidad, de modo tal que los actores educativos en las localidades se conviertan en gestores de su propio desarrollo”* (p.105)

En esta línea, Tapia (2012) sugiere una dinámica educativa incluyente que busque indagar y proyectar estrategias de intervención adecuadas para colocar a la familia como el núcleo social primordial, mejorando la calidad de vida de sus integrantes, generando la vinculación entre los ámbitos familiar, escolar y comunitario que permitan el desarrollo de aprendizajes constructivos y que integre la familia, la escuela y la comunidad, donde cada uno asume un determinado rol y comportamiento.

Cada individuo es miembro de una especie hablante, nace con la capacidad de llegar a hablar pero esto no solo depende de las potencialidades individuales, sino de las relaciones y la estimulación del medio en que se encuentra. Cuando se es pequeño ya utiliza el lenguaje para solicitar al adulto o indicarle que necesita satisfacer alguna necesidad como: hambre, cansancio, sueño, etc. Los adultos cercanos que lo cuidan aprenden a comprender todas estas manifestaciones que se traducen en movimientos, gestos, sonidos o medias palabras. Poco a poco todas estas manifestaciones se van acercando a la comunicación que entendemos como lenguaje estructurado.

A partir del lenguaje hacemos amistades, trabajamos, aprendemos, nos expresamos, inventamos, leemos y sentimos lo que expresan las demás personas.

---

*“Todos aquellos productos culturales que se vinculan a través de la lengua: canciones, cine, teatro, televisión, pueden ser material didáctico, porque contribuye a ampliar los horizontes culturales de los alumnos y su nivel de integración social”* (Cassany et al., 2007, p.436).

La lectura está presente en todas las familias indistintamente de la clase social o de los estudios que se posean, desde la lectura literaria hasta la consulta de una programación de televisión; *“un niño que ve leer a un adulto, toma pronto conciencia que la lectura facilita la información”* (Cassany et al., 2007, p.46).

Sin embargo muchos autores plantean que las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los niños. Señalan que los ingresos familiares pueden influir en el bajo rendimiento de los alumnos debido a las escasas oportunidades de interacción con entornos estimulantes que tiene, a la limitación de los recursos o a los conflictos derivados de esta escasez económica (Hannon, 1997; Vera, Morales, y Vera, 2005 citado en Robledo, y García, 2009; Wasik, 2009,2012).

#### **2.4.2. Entorno social y educativo**

El entorno social, especialmente la familia y los adultos cercanos que interactúan habitualmente con los niños en edad de adquirir el lenguaje, juegan un papel muy importante en el desarrollo comunicativo de estos niños. Por eso *“es fundamental conocer el papel que cumple el contexto social dentro del lenguaje, y cómo influye el medio y las diferentes situaciones que ejercen las personas que están directamente con los niños”* (Del Río, 1995, p.25).

El concepto de entorno abarca múltiples definiciones como las *variables sociales* que contemplan la presencia de las personas alrededor del niño, sus actuaciones, los roles, las interacciones que realizan y las *variables no sociales* que hacen referencia a elementos físicos del medio como la iluminación, las condiciones acústicas, o la organización del



---

espacio. Ambos contextos son importantes para poder describir y comprender las producciones lingüísticas del niño.

También según Del Río (1995), dentro del contexto social existen dos subtipos: el contexto verbal o lingüístico que se refiere a las producciones verbales como los gestos, la entonación, los términos empleados, y el contexto interpersonal que tiene que ver con el conjunto de experiencias y conocimientos comunes de los participantes, tales como el idioma, la cultura y las interacciones compartidas en el pasado.

La interacción social es determinante para la adquisición del lenguaje infantil y es la participación del niño cuando dos o más personas se ponen en contacto y realizan alguna acción conjunta.

Robledo y García (2009) afirma a partir de las revisiones realizadas de diversos estudios como el de Ruiz de Miguel en 2001, que en los contextos sociales desfavorecidos existen bajas expectativas de los padres con respecto al futuro académico de los hijos. Es decir, las posibilidades económicas de la familia determinan la atmósfera cultural-educativa del hogar, siendo ésta la que realmente repercute en el rendimiento del alumno, sobre todo si este presenta problemas de aprendizaje.

También comenta el autor, que Sánchez (2006) en su estudio encontró que las familias de clases sociales altas pueden ayudarles más a los niños con trastornos de aprendizaje, pues disponen de medios y trabajan en coordinación con los profesores.

#### **2.4.3. Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación a la relación aprendizaje-desarrollo**

Como lo expresan Rodríguez y Fernández (1997):

*La teoría de Vygotsky es considerada como una teoría de carácter socio-cultural, porque ofrece una fusión sin fisuras entre los procesos individuales, sociales y culturales. La mente se desarrolla en el proceso social, a través de una experiencia individual que se interioriza. Desde esta perspectiva socio-cultural, la unidad básica de análisis ya no es el individuo y sus propiedades, sino la actividad socio-cultural*

---

*(sus procesos) en cuanto que implican la participación activa de las personas en costumbres establecidas socialmente (p.42).*

Por lo tanto una solución a la verdadera interacción aprendizaje-desarrollo la plantea Vygotsky en su teoría social del aprendizaje quien asegura que todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa; el niño en el período de sus primeras preguntas va asimilando los nombres de los distintos objetos de su entorno y aprende; es decir, el niño aprende el lenguaje a partir de los adultos y a través de sus preguntas y respuestas adquiere gran variedad de información imitando a los adultos en las maneras de actuar. El aprendizaje y el desarrollo están inter-relacionados desde los primeros días de la vida del niño.

El entendimiento del aprendizaje para Vygotsky toma lugar en un ambiente social, teniendo en cuenta el rol de los adultos (los cercanos al niño y los de su comunidad) en el alfabetismo y el desarrollo del lenguaje en los niños; apareciendo el concepto de constructivismo social que explica que el conocimiento que ganan los niños es con las herramientas culturales de una sociedad en particular. Tales herramientas incluyen el idioma, las prácticas de alfabetización y las creencias sociales. Por lo anterior, el adulto lleva al niño a adoptar conductas cada vez más complejas. Un adulto atento, observador y responsable, no solamente es mediador, sino que está envuelto en una interacción positiva de motivación para el niño (Wasik, 2012).

Para explicar las dimensiones del aprendizaje escolar se describe a continuación el concepto más importante de la teoría de Vygotsky, que evidencia la característica social del aprendizaje y que denomina zona de desarrollo próximo (ZDP):

*“la distancia que existe 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”*(Rodríguez y Fernández, 1997, p. 43).

Y que demuestra que el lenguaje se adquiere principalmente por la necesidad social que conlleva su uso y no por el grado de maduración del niño.

La zona de desarrollo próximo que plantea Vygotsky da una posibilidad de mediación del profesor para que los niños adquieran su aprendizaje lector y escrito progresivamente, sin estrés, con motivación y con la ayuda de los padres, adultos cercanos y siempre inmersos en una sociedad determinada con unos valores culturales específicos para cada grupo poblacional.

Así mismo, la adquisición de la lectoescritura es un proceso de construcción, ya que considera a la lectura y la escritura como dos procesos relacionados cuyo objetivo primordial es favorecer y propiciar canales de comunicación entre los niños y su entorno social y cultural (Díez de Ulzurrun, 2008).

El modelo constructivista que también forma parte de los paradigmas de aprendizaje de Piaget, Bruner, Ausubel, Gagné y por supuesto Vygotsky, considera a la lectoescritura como un proceso global de construcción e interpretación de significados en entornos culturales alfabetizados, pudiendo afirmar que el desarrollo de la lectoescritura es un proceso acumulativo que inicia en la niñez temprana y continua a través de los años escolares, siendo las experiencias iniciales las más significativas para el desarrollo de esta competencia, observando que los niños con dificultades de aprendizaje de lectoescritura en preescolar son pobres lectores en grados posteriores (Wasik, 2012).

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso de construcción personal de conocimiento que no se puede realizar por sí solo, sino por medio de las interacciones sociales que rodean al niño (Díez de Ulzurrun, 2008). Y que finalmente se da con climas o ambientes de aula sin tensión, en donde el maestro se convierte en un mediador con todas sus características descritas por Freire y retomadas por Feuerstein (1979) en su teoría de la modificabilidad cognitiva como la amorosidad, la humildad, la innovación, etc. (Corredor et al., 2009).

---

#### **2.4.4. Apoyo sociocultural a la adquisición de la lectoescritura**

Recientemente, la psicología cultural, resalta la función social y cultural del lenguaje y como ese lenguaje especial utilizado hacia los niños, principalmente por su entorno familiar es un sistema especial de apoyo a la integración social y a la adquisición del lenguaje por parte de los niños. El niño adquiere los conocimientos de su lenguaje por las circunstancias sociales que favorecen la interacción comunicativa. Existen estudios que demuestran la importancia del ambiente sociocultural y económico en el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños, evidenciando que a mayor nivel cultural, social y económico de los padres de familia, se facilitan los procesos de aprendizaje significativo en sus hijos (Marjanovic-Umek, Fekonja-Peklaj, Socan, Gregor, y Tašner, 2015).

Hablar a los niños de un modo diferente a como hablamos con los adultos, tiene profundas implicaciones lingüísticas y para las teorías del desarrollo humano y de la socialización, dejando ver ampliamente que el lenguaje no es solamente un sistema de signos con unas reglas gramaticales preestablecidas, sino que los niños desde su nacimiento tienen una entrada privilegiada al mundo social y que los adultos son quienes procuran los medios y contextos necesarios para el desarrollo y la socialización, siendo los adultos el apoyo principal de los niños que tratan de iniciarse en una cultura específica y para ello se esfuerzan en ayudarles a aprender el instrumento de comunicación cultural: el lenguaje.

La acción lingüística es una modalidad de interacción social entre los diferentes medios y personas que conforman el entorno, lo que pone de manifiesto que el desarrollo del lenguaje está estrechamente relacionado con el desarrollo de la interacción y los procesos de socialización. El lenguaje está sometido a unas fuerzas sociales o costumbres culturales, como las formas de obrar, de pensar y de sentir de las demás personas que rodean al niño en este proceso de socialización del lenguaje que le permiten comprender y hacerse comprender.

Existe dentro del lenguaje de un individuo, una serie de patrones culturales evidenciados en costumbres de usos del lenguaje o hábitos heredados a través de muchas

---

generaciones con palabras con conexiones o distinciones que los antepasados han creído convenientes y que se denominan convenciones socioculturales, lo que algunos autores llaman “Pragmática del lenguaje” refiriéndose específicamente a las reglas que dirigen el uso del lenguaje dentro de un contexto determinado y consideran que para el niño, el aprendizaje de la lengua materna, no implica solamente la pronunciación correcta de fonemas y combinaciones con reglas sintácticas, sino que exige que pueda utilizar el lenguaje de acuerdo a las circunstancias físicas, personales y sociales en donde se encuentre; y también los mensajes que recibe. La pragmática se ocupa del estudio de esos determinantes contextuales que pueden ser internos como externos (Díez- Itza, 1993).

Se puede concluir en esta revisión teórica sobre el desarrollo de la lectoescritura en los niños subrayando la importancia de los contextos más o menos cercanos al niño en el desarrollo, primero del lenguaje, y más tarde de la lectura y la escritura.

Entre los diferentes contextos analizados siguiendo el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner, el que más influencia ejerce en la adquisición y desarrollo de los diferentes aspectos del lenguaje oral y escrito es la familia

Los contextos en los que transcurren los primeros años de vida del niño, familia y escuela, fundamentalmente, van a ser determinantes en el desarrollo de la lectura, en la actitud y el uso que hacen de ella, pero sobre todo van a influir en la motivación por leer y en la percepción de la misma con una actividad placentera y de disfrute. Los padres van a ser los primeros educadores de sus hijos en el hogar, cuando todavía no están escolarizados, pero también, si están convenientemente preparados para ello, pueden colaborar en la tarea educadora de la escuela, apoyando en casa la labor de los maestros, pues como se ha demostrado, es un factor de calidad para la escuela y una fuente de satisfacción para los padres (Selfa, y Sastre, 2015).

---

A continuación se presenta la segunda parte de la tesis doctoral donde se hace explícito el trabajo que constituye el estudio empírico.

## **SEGUNDA PARTE**

### **ESTUDIO EMPÍRICO**

*“Un libro abierto es un cerebro que habla; cerrado, un amigo que espera; olvidado, un alma que perdona; destruido, un corazón que llora”.* **Proverbio hindú.**



## **Presentación de la Segunda Parte: Estudio Empírico**

En esta segunda parte se presenta el estudio empírico de esta investigación sobre la implicación de los padres de familia en el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos.

Está estructurada en tres capítulos que responden a diferentes momentos de la investigación. El primero de ellos, Capítulo 3, incluye la justificación y diseño de la investigación donde se explican las razones que motivaron la realización de este estudio y la organización del mismo. En el siguiente, Capítulo 4, se presentan los análisis e interpretación de los resultados obtenidos con la información recogida con la aplicación de los instrumentos utilizados. Y en el último, Capítulo 5, se muestran los aspectos más relevantes del estudio a manera de conclusiones y se perfilan algunas reflexiones sobre las limitaciones e implicaciones pedagógicas para futuras investigaciones.

### **3. Justificación y diseño de la investigación**

#### **3.1. Justificación del tema**

Esta investigación surge a partir de dos razones primordiales: a nivel personal, para enriquecer mi experiencia profesional con el trabajo colaborativo, potenciando esta línea de acción que permite favorecer el proceso interactivo entre padres de familia y el centro escolar, estudiando cómo los padres de familia o adultos cercanos al niño desde muy temprana edad pueden dinamizar las habilidades lectoras y escritas en los niños; y a nivel educativo, para analizar las estrategias pedagógicas que repercuten en el avance escolar de los niños durante los primeros años de su educación y poder diseñar planes de intervención que mejoren las estrategias ya existentes y sean la base para el continuo caminar en la construcción del conocimiento durante su vida.

La implicación de los padres de familia con sus hijos cuando están en la etapa de la educación infantil para que desarrollen habilidades que les preparen durante la etapa de la educación primaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura es altamente conveniente, porque en estas edades iniciales “la motivación es fundamental para querer aprender a leer y a escribir a través del placer, la emoción, el bienestar y el vínculo afectivo que se establece entre quienes leen y quienes escuchan y comienzan a experimentar con estas destrezas” (Consejería de Educación y Ciencia, 2007, p.37).

Se puede apreciar que muchos padres de familia van dejando poco a poco el acompañamiento permanente de sus hijos, incluso cuando solo son estudiantes de segundo curso de primaria, en que aún se encuentran afianzando el aprendizaje de la lecto-escritura. En muchas ocasiones ello se debe a que creen que el colegio les brindará todas las oportunidades necesarias y suficientes para continuar su educación (Murray et al., 2015). Por ello, en este estudio se analiza cómo se implican los padres de familia de niños de segundo de primaria en apoyar su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, y que estrategias utilizan para ello, con el fin de ayudarles a reforzarlas para que sus hijos consigan mejores resultados en este ámbito del aprendizaje escolar.

### **3.2. Delimitación del tema de investigación y formulación del problema de investigación**

La lectura y la escritura son aprendizajes complejos que se asocian de modo habitual al contexto escolar (Lawrence, y Jefferson, 2015; Green, 2015). Hay estudios que defienden la importante labor que tiene el entorno familiar en cualquier aprendizaje, incluido el aprendizaje de la lecto-escritura, (Niklas, y Schneider, 2015; Yeo, Ong, y Ng, 2014; Rojas-Drummond, Mazón, Littleton, y Vélez, 2014; Huisman, 2012; Sarramona, 2004). De manera similar lo expresa Wasik (2012) “*existe evidencia considerable acumulada desde los años sesenta sobre la importancia del papel que juegan los padres en el desarrollo del lenguaje y la lecto-escritura de los niños*” (p.19).

Por eso, es necesario facilitar y apoyar la implicación de los padres, especialmente, aquellos con menor grado de escolaridad, ya que se ha observado en diversos estudios que

---

estos padres se sienten más inseguros y con menos capacidades para orientar a sus hijos (Baeck, 2010). Y en otros contextos se ha encontrado que el nivel educativo de los padres influye en el rendimiento académico de los hijos (Lorenzo, Santos y Gódas, 2012). Por ello, es importante ofrecer a los padres conocimientos prácticos para identificar mejor las capacidades y habilidades de sus hijos, y desarrollar con ellos programas de formación para que colaborativamente con el centro escolar promuevan en sus hijos el desarrollo de competencias para el aprendizaje escolar.

La participación de los padres de familia en el proceso del aprendizaje de los niños es fundamental, difícilmente los docentes consiguen buenos resultados en sus alumnos sin la colaboración de los padres. (Sarramona, 2004).

El tema del proceso lector y escritor ha sido trabajado por muchos autores como Wasik, (2009) y (2012), Diez de Ulzurrun, (2008), Feiden y Miller, (1991), Hannon, (1997), Wolfendale y Topping, (1996), entre otros, y es una inquietud constante para lograr procesos eficaces, válidos y confiables que puedan estimular y garantizar el éxito escolar en niños y adolescentes, alimentando el espíritu por leer, comprender y escribir con sentido y creatividad.

Siendo conscientes de que la utilización adecuada de la lectoescritura por parte de los niños es fundamental para alcanzar una formación intelectual sólida, que repercutirá en años posteriores en su desempeño profesional logrando resultados muy favorables para su calidad de vida (Bulut, 2015), se decidió realizar el presente estudio para enriquecer el aprendizaje en los niños en su segundo año de primaria estimulando la participación activa de los padres de familia. La expectativa última es que esta implicación parental se lleve a cabo también en las siguientes etapas formativas de su educación y les permitan mantener la motivación en sus hijos durante el desarrollo de este proceso.

Este estudio gira en torno a varias esferas o contextos que rodean al niño como son: la familia, el centro escolar, los profesores, los compañeros y la sociedad en donde está inmerso. Interactuando en estos diferentes entornos, surgen aportaciones importantes para seguir trabajando en beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y retomar aquellos

---

aspectos que se deben replantear para garantizar la adquisición adecuada y oportuna de las competencias comunicativas que incluyen la oralidad, la lectura y la escritura (Brofenbrenner, 1979, 1987; Galindo y Sheldon, 2012).

Esta investigación trata de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la implicación de los padres y madres en el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura de sus hijos en el hogar?; ¿Dicha implicación tiene algún efecto positivo en el aprendizaje de estas competencias de lectoescritura en sus hijos?; ¿Puede la escuela favorecer y apoyar a los padres y madres para que esa implicación sea efectiva y complemente el trabajo que se hace en las aulas?

De estas inquietudes se derivan los objetivos de la investigación.

### **3.3. Objetivos e Hipótesis**

A continuación se puntualizan los objetivos general y específicos y las hipótesis de trabajo.

#### **3.3.1. Objetivo General**

El objetivo general de este trabajo es identificar las estrategias que utilizan los padres de familia para apoyar el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos escolarizados en el segundo año de primaria, y mejorarlas a través de un programa de intervención familiar diseñado para tal fin. Se pretende, además, valorar la eficacia de este programa a través de las mejoras que obtienen los hijos en habilidades para la lectura y la escritura.

En último término se pretende que los niños desarrollen competencias de lectura y escritura a través del apoyo que reciben de sus padres cuando éstos son preparados para tal fin a través de un programa de asesoramiento parental.

---

Esta investigación pretende, además, contribuir a generar y consolidar líneas de cooperación entre los centros docentes y las familias para promover conjuntamente el desarrollo personal y escolar de los niños.

### **3.3.2. Objetivos Específicos**

Del objetivo general, se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las estrategias que utilizan los padres de familia con hijos en segundo grado de primaria para estimular y reforzar el aprendizaje de la lectura y la escritura en el hogar.
2. Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en estas estrategias parentales en función de la tipología de centro, público y privado, en que las familias escolarizan a sus hijos.
3. Identificar mejoras en las habilidades de lectura y escritura de los niños de segundo grado de primaria asociadas a la participación de sus padres en un programa dirigido a potenciar las competencias parentales para apoyar en casa el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos. Para ello se analizará si existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades de los niños cuyos padres participaron en el programa parental y los niños cuyos padres no participaron. Los resultados que se obtengan permitirán valorar, hasta cierto punto, el grado de eficacia del programa parental mencionado.
4. Establecer, si es posible, algún tipo de caracterización general, o diferencial, de los padres y de los niños en función de las variables analizadas para ambos en esta investigación. Ello se llevará a efecto a través del análisis de correspondencias múltiples.

---

### **3.3.3. Hipótesis**

Las hipótesis que se formulan en esta investigación se encuentran asociadas a los objetivos específicos planteados anteriormente. Son las siguientes:

- **Hipótesis 1 (vinculada a los Objetivos Específicos 1 y 2):** Los padres de familia con hijos en segundo grado de primaria que participan en este estudio tienden a utilizar las mismas estrategias para estimular y reforzar en sus hijos el aprendizaje de la lectura y la escritura en el hogar. Estas estrategias no difieren en función del tipo de centro, público y privado, en que escolarizan a sus hijos.

El cumplimiento de esta hipótesis permitiría afirmar que en este estudio las estrategias parentales de los padres que participan en él son similares antes de iniciar con ellos el programa de intervención familiar, tanto en lo que respecta al conjunto de la muestra, como a su distribución en los dos centros escolares - uno público y otro privado- que colaboran en la investigación. Ello permitiría introducir en los centros un programa de intervención familiar estableciendo grupo de control y grupo experimental en cada uno de ellos, y valorar posteriormente los resultados obtenidos a través del contraste de resultados entre ambos grupos.

- **Hipótesis 2 (vinculada al Objetivo Específico 3):** Los padres de familia que participan en el Programa de Intervención Familiar tendrán mayor número de estrategias para estimular el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos que los padres que no participen en el Programa. Ello hará posible que los hijos de los padres que reciben el programa alcancen niveles más altos en competencias en lectoescritura que aquellos niños cuyos padres no participan en el mismo.
- **Hipótesis 3 (vinculada al Objetivo Específico 4):** Los padres que participan en este estudio tienen rasgos diferenciales en función de sus habilidades parentales para apoyar a sus hijos en el desarrollo de competencias para la lectura y la

escritura. De igual modo, los niños que participan en este estudio tienen rasgos diferenciales en función de sus habilidades para la lectura y la escritura.

### **3.4. Metodología y Diseño de investigación**

En este apartado se presentan las características metodológicas del estudio realizado, así como los aspectos organizativos y el diseño de la investigación: proceso metodológico, identificación de dimensiones, selección de variables de estudio, selección de la muestra y su distribución en grupos experimental y control, instrumentos de recolección de datos y técnicas empleadas en los análisis estadísticos de los datos.

Se trata de una investigación evaluativa de carácter cuantitativo con diseño cuasi-experimental ideada para valorar la potencialidad de un programa de intervención familiar sobre competencias parentales para apoyar a los hijos en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura (variable independiente). Con el fin de valorar objetivamente esta potencialidad del programa, se obtuvieron medidas externas al propio programa basadas en las puntuaciones que obtuvieron los hijos en el test estandarizado TALE de Análisis de la Lectura y Escritura (variable dependiente), aplicado antes (pretest) y después (postest) de que sus padres participaran en dicho programa. Asimismo, se establecieron grupos de control y grupos experimentales con los niños a fin de controlar mejor las posibles mejoras en las habilidades de lectura y escritura de los hijos en el grupo experimental, como efecto del programa parental al que habían asistido sus padres.

Se trata de un diseño cuasi-experimental y no experimental propiamente dicho por la dificultad de llegar a controlar todas los factores que afectan a la validez interna de los diseños, sobre todo cuando se trata de estudios realizados en contextos naturales, como es el caso de los dos centros escolares que participan en esta investigación, y las dinámicas internas de un grupo de familias de niños escolarizados en dichos centros (Buendía, Colás, y Hernández, 2003; Ñaupas, Mejía, Novoa, y Villagómez, 2014).

De entre los posibles factores que podrían afectar a la validez interna del diseño desarrollado, se ha controlado en esta investigación la variable tipo de centro -un centro

---

público y un centro privado-, y lugar de ubicación geográfica de los centros (ambos centros ubicados en la misma ciudad), que, por sus distintas dinámicas y circunstancias socio-familiares de los niños escolarizados en ellos, podrían afectar a los resultados obtenidos sobre las competencias parentales para apoyar a los hijos en la adquisición de habilidades para la lectura y la escritura antes de aplicar el programa de intervención parental. Asimismo, se ha controlado como factores de validez interna la edad y con ella nivel de maduración de los niños y el curso escolar: todos los niños que participan en el estudio se encontraban escolarizados en segundo de primaria, con una edad similar y nivel de maduración que también se estima similar.

Otro factor de validez interna controlado ha sido la profesional que ha impartido el programa de intervención parental en los dos centros que participan en la investigación. Esta profesional ha sido la misma en el centro público y en el centro privado, siendo, además, la autora del programa y de este estudio. Ello añade mayor garantía de precisión, objetividad y validez al proceso de desarrollo del programa con las familias.

De igual modo, con el fin de detectar y controlar las posibles diferencias en las habilidades parentales de partida de los padres para apoyar a sus hijos en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y su posible distribución diferencial en función de la tipología de centro en que escolarizan a sus hijos -público y privado-, se utilizó un cuestionario sobre dichas competencias parentales. El instrumento se aplicó a todos los padres que participaron en el estudio, distribuidos en los dos tipos de centros. Los resultados obtenidos se contrastaron a través de técnicas estadísticas de comparación de grupos para detectar si había diferencias estadísticamente significativas entre los padres de ambos centros que pudieran limitar el establecimiento posterior de grupos de control y grupos experimentales dentro de ellos.

La variable independiente de este estudio, el programa de intervención familiar, se diseñó con el objetivo de fortalecer, incentivar y mejorar las estrategias que utilizan los padres y madres de familia para potenciar el proceso lector y escritor en estas edades tempranas de sus hijos. Este programa de intervención familiar denominado “*Aprendiendo Juntos*” está basado en investigaciones previas sobre *Family Literacy* y en la experiencia profesional de la investigadora.



Los participantes en cada colegio se subdividen en dos colectividades: un grupo denominado “experimental” (GE) compuesto por los padres y madres de familia y sus hijos, que reciben el tratamiento (intervención familiar “Aprendiendo Juntos”) y otro grupo denominado “control” (GC) de padres y madres de familia y sus hijos que no reciben la intervención pedagógica.

Con el ánimo de poder comparar los avances logrados por los niños que recibieron la intervención y evidenciar diferencias significativas en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura entre los dos colectivos, se realiza dos aplicación del test de Análisis de Lectura y Escritura - TALE- a todos los niños del estudio, tanto a los del grupo control como a los del grupo experimental: una antes de aplicar el programa parental con las familias y otra después de finalizarlo.

Al asignar a las familias y a los niños al grupo experimental y al grupo de control en cada centro se procuró que los grupos de niños fueran equivalentes y comparables en edad, maduración, habilidades previas en lectura y escritura, y en otras variables relevantes para controlar los factores de validez interna del diseño, para la cual fue solicitada la colaboración de los docentes de los centros. De este modo, se entiende que si los grupos son equivalentes y comparables en el inicio de la investigación, los cambios en sus habilidades para la lectura y la escritura que pudieran observarse en el grupo experimental, tendrán más garantía de que puedan deberse al influjo de la variable independiente (tratamiento -X- o programa de intervención parental en esta investigación). No obstante, dada la configuración de las aulas o salones de clase, se procuró mantener la ubicación de los niños dentro de ellas, por lo que la asignación de estos a los grupos no fue estrictamente al azar o aleatorizada. En cada centro se tomaron alumnos de un aula como grupo de control y alumnos de otro aula como grupo experimental. En todos los casos, la muestra de familias que participaron con sus hijos fue voluntaria.

El diseño de esta investigación se expone en la Tabla 1.

**Tabla 1. Diseño de la Investigación**

<b>Colegio</b>	<b>Grupo</b>	<b>Asignación</b>	<b>Pretest (Vd)</b>	<b>Tratamiento (Vi)</b>	<b>Postest (Vd)</b>
A	GE	SIN R	O1	X	O2
	GC	SIN R	O1	--	O2
B	GE	SIN R	O1	X	O2
	GC	SIN R	O1	--	O2

Donde:

- A: Colegio Público
- B: Colegio Privado
- GE: Grupo Experimental
- GC: Grupo Control
- Vd: Variable dependiente
- Vi: Variable independiente
- R: Asignación al azar o aleatorización
- O: Observación o medición a los sujetos de estudio
- X: Tratamiento

### 3.4.1. Dimensiones y variables de estudio

En la encuesta aplicada a los padres de familia, las dimensiones y variables de estudio se encuentran clasificadas en la Tabla 2. Entre las dimensiones se consideraron: el apoyo que brinda el colegio, el apoyo que brindan las familias, las pautas de lenguaje oral, de lectura y de escritura, estas tres últimas, con el propósito de conocer las estrategias que naturalmente los padres de familia implementan en sus casas para apoyar el proceso de lecto-escritura.

**Tabla 2. Dimensiones y variables de estudio de la encuesta a los padres de familia.**

<b>Dimensión</b>	<b>Variables</b>
<b>DATOS DE LA FAMILIA</b>	Personas que conviven en la casa
	Total adultos en casa
	Total niños en casa
<b>DATOS DE LOS PADRES</b>	Trabajo que desempeña el papá

	Trabajo que desempeña la mamá
	Persona con mayor tiempo de acompañamiento al niño
	Máximo nivel educativo del papá
	Máximo nivel educativo de la mamá
<b>APOYO DEL COLEGIO</b>	Satisfacción de expectativas sobre el colegio
	Vinculación de los padres al colegio
	Notificaciones de actividades
	Asistencia a reuniones del colegio
	Conocimiento de programas de trabajo
<b>APOYO FAMILIAR A LOS HIJOS</b>	Diálogo con los hijos sobre eventos diarios del colegio
	Conocimiento de actividades para realizar en casa
	Escucha inquietudes que manifiesta el niño
	Participación en actividades educativas
	Comunicación directa con los profesores de su hijo
	Acompañamiento de las actividades en casa
<b>PAUTAS DE LENGUAJE ORAL</b>	Involucra al niño en diálogos familiares
	Proporciona modelos de comunicación al niño
	Anima al niño a expresarse con historias
	Dialoga sobre lecturas realizadas con el niño
	Motiva al niño a expresarse con claridad
	Busca temas de interés para el niño
	Busca espacios para fomentar el diálogo en casa
	Narra historias al niño en diferentes momentos del día
	Construyen juntos sus propias historias
<b>PAUTAS DE LECTURA</b>	Visita bibliotecas públicas
	Comenta con su hijo sobre sus lecturas
	Selecciona los libros acorde a la edad del niño
	Observa con el niño los libros que hay en la casa
	Comentan sobre el libro antes de leerlo
	Compra material escrito solicitado por el niño
	Comparan lecturas con situaciones de la vida real

	Extraen palabras interesantes de los libros
	Lee las tarjetas de cumpleaños o de navidad con el niño
	Les agrada la lectura con el niño
	Pausa en la lectura para hacer preguntas
	Lectura de cuentos y descripción de ilustraciones
	Selecciona libros adecuados físicamente para los niños
	Elogia los esfuerzos de lectura del niño
	Lectura de los demás miembros de la familia
	Lectura de anuncios y señales en la vía
	Formulación de preguntas sobre las lecturas
	Lectura compartida de los informes escolares
	Anima al niño a hacer colección de libros preferidos
<b>PAUTAS DE ESCRITURA</b>	Observa el niño como escriben en la familia
	Indicaciones de cómo escribir tarjetas, mensajes, etc.
	Implementos para escribir en casa
	Celebra los intentos de escritura del niño
	Uso de tablón familiar de mensajes
	Anima al niño a escribir tarjetas en ocasiones especiales
	Comenta con su hijo sobre los beneficios de la escritura
	Motiva la elaboración de libros con recortes de revistas
	Incentiva a su hijo en la realización de diccionarios
	Ofrece mensajes escritos a su hijo
	Aprovecha actividades de escritura en casa
	Elaboración de libros especiales para fechas de familia
	Obsequia materiales que animen la escritura
	Dispone de diccionarios en casa para uso del niño
<b>PARTICIPACIÓN Y ACTIVIDADES</b>	Importancia de la participación en actividades escolares
	¿Por qué?
	Actividades que comparten en el tiempo libre
	Lecturas que realizan en casa
	Vacíos en la lecto-escritura

Actividad fácil que realiza con gusto

En el Test de Análisis de Lectura y Escritura TALE (TEA, 2006) aplicado a los niños y estructurado en un subtest de lectura y otro de escritura, las variables consideradas son las que se presentan en la Tabla 3.

**Tabla 3. Variables de estudio del Test de Análisis de Lectoescritura (TALE)**

	SUBTEST	VARIABLES
<b>COMPETENCIAS DE LECTO- ESCRITURA DE LOS NIÑOS (V. Dependiente)</b>	<b>SUBTEST DE LECTURA</b>	Error en lectura de letras Error en lectura de sílabas Error en lectura de palabras Nivel según el número de errores al leer un texto Comprensión
	<b>SUBTEST DE ESCRITURA</b>	Errores de grafismo Errores de copia Errores naturales Errores arbitrarios Errores de sintaxis Nivel oraciones Nivel expresivo

### **3.4.2. Muestra de estudio, procedimiento de selección y criterios de asignación de los sujetos a los grupos. Factores de validez interna del diseño**

En este apartado se hace referencia al tipo de muestra empleada y al proceso seguido en su selección para controlar variables extrañas que pudieran afectar a la validez interna del diseño. Se contó con la participación de dos centros escolares, uno público y otro privado de la misma ciudad, Bucaramanga (Colombia), y de 100 niños de un mismo curso escolar, segundo grado de primaria, cuyas edades oscilan entre los 5 y 8 años de edad. Participaron también sus respectivos padres de familia.

---

Dado que se trata de un estudio cuasi-experimental en contextos naturales y ecológicos, como son las instituciones educativas y las familias, se ha realizado un muestreo no probabilístico, deliberado, basado en la organización de los centros escolares tenidos en cuenta para esta investigación y cuyas aulas de clase estaban predeterminadas desde el comienzo del año escolar (Hernández, 2006; Morales, 2013).

En la selección de la muestra se tuvieron en cuenta varias variables de control o factores de validez interna que, de no considerarse, podrían afectar a los resultados del estudio. Se tuvo en cuenta la población de estudiantes de un mismo *curso escolar* para controlar esta variable; en este caso, segundo año de primaria. Se controló también la variable *tipo de centro*, seleccionando un colegio de carácter público y otro de carácter privado, de una misma *ciudad*, Bucaramanga (Colombia). Se consideró tener en cuenta para este estudio a niños de segundo año de educación básica primaria por ser este grado donde se consolidan las bases del proceso lector y escritor en Colombia, de acuerdo con los estándares básicos de competencias en lenguaje exigidos por el Ministerio de Educación Nacional - MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Respecto a la tipología de los centros escolares seleccionados, se optó por uno público y otro privado para controlar esta variable y, además, porque las familias que escolarizan en ellos a sus hijos suelen pertenecer a diferentes *niveles socioculturales* y se deseaba controlar también esta variables y comparar resultados entre estos dos sectores.

Para la elección de los centros educativos involucrados en la investigación, se realizó inicialmente una identificación de los colegios públicos y privados del municipio de Bucaramanga que tuvieran más de 500 alumnos en la sección básica primaria, porque esto garantizaba la existencia de, al menos, dos grupos de clase en el segundo grado en cada colegio. Además, se controló que tuvieran el *mismo docente* en los dos salones elegidos y que éste fuera de lengua castellana, dado que en esta investigación se trabaja sobre competencias de lectura y de escritura en niños pequeños. Se optó por seleccionar centros con un número amplio de alumnado en primaria para poder tomar dos aulas de cada curso que sirvieran, una como grupo control y otra como un grupo experimental en cada uno de los colegios. Se buscó también que el número de alumnos por aula no fueran demasiado numeroso para poder

---

desarrollar el programa de intervención familiar diseñado de acuerdo a las recomendaciones de otros investigadores (Martínez, 2010). Por disposiciones del MEN las aulas de clase en el nivel de educación básica primaria deben tener en promedio 32 alumnos (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

De igual forma, se tuvo en cuenta la ubicación cercana de los centros educativos a la actividad profesional cotidiana de la investigadora por facilidad del desplazamiento para la recolección de datos y el seguimiento del proceso. Otro aspecto considerado fue que los equipos directivos tuvieran buena disposición para participar en esta investigación, dado que se necesitarían desarrollar varias actividades en los centros y con una cierta continuidad. También se consideró que fueran instituciones educativas administradas por comunidades religiosas, dado que en Colombia se han distinguido por estar en los primeros lugares en las pruebas de estado y ahora en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). En esta evaluación se incorporaron, además de los exámenes de estado, otras variables como Progreso, Eficiencia, Desempeño y Ambiente Escolar, que le permite a cada institución hacer su propia valoración, y al MEN sacar un “ranking” que les facilite a los padres de Familia, alumnos, profesores y rectores –directores de centros escolares- saber cuáles son los mejores colegios del país (Pérez, 2010; Jaccar, Paz, y Vélez, 2015).

Elegidos los colegios que podrían participar en este estudio, se concretó una reunión con los rectores o directores de cada uno de los dos centros educativos con el propósito de presentar el proyecto de investigación, sus objetivos, finalidad y solicitar la colaboración y el compromiso necesario por parte de los mismos. Conocidos los aspectos más relevantes de esta investigación, no existió ninguna objeción por parte de las directivas de los colegios para aceptar y apoyar el proyecto.

El grupo control está configurado por el grupo-clase en el que no se aplicó el programa de intervención parental. El grupo experimental, por el contrario, es aquel donde se desarrollan las actividades del programa de intervención con los padres de familia “Aprendiendo Juntos” para estimular en los hijos el desarrollo de habilidades de lecto-escritura.

En adelante, los grupos control se identifican con el número “1” y los grupos experimentales con el número “2”, como se muestran en la Tabla 4. La asignación de los niños a cada grupo se realizó tomando como criterio la mayor disposición y compromiso mostrada por los padres de familia en las primeras etapas del desarrollo de la investigación, buscando garantizar la ejecución en casa de las actividades impartidas en los talleres de padres realizados en la intervención.

**Tabla 4. Grupos Control y Experimental en los centros escolares**

	<b>Grupo control</b>	<b>Grupo experimental</b>
Colegio Público (A)	A1	A2
Colegio Privado (B)	B1	B2

Los grupos se conformaron con 25 niños con edades que oscilan entre los siete y ocho años. En total son 100 niños en la muestra distribuidos en un grupo de control y otro grupo experimental en cada centro, es decir, 4 grupos en total de 25 niños cada uno. Los padres de familia de estos niños también se implicaron en el estudio. En cada colegio participaron los 50 padres de los niños ubicados en el grupo de control y en el grupo experimental. El número de 50 lo determinó el de aquellos padres que estaban dispuestos a formar parte del programa de intervención parental. Otros padres no pudieron participar en este programa porque no disponían de tiempo para ello, porque se cruzaba con el horario de sus trabajos, o porque no tenían con quién dejar a los hijos pequeños. De entre el número de padres de los cuatro salones-clase que informaron en cada uno de ellos que podrían participar en el estudio (dos del centro privado y dos del centro público, para configurar posteriormente en ambos los grupo de control y grupo experimental), se tomó el número menor entre los cuatro salones, que fue 25 y en los otros grupos se seleccionaron el mismo número de niños para tener una muestra balanceada (Ver Tabla 5).



**Tabla 5. Grupos de la muestra del estudio**

<b>Grupos</b>	<b>Padres y madres</b>	<b>Niños y niñas</b>
A1	25	25
A2	25	25
B1	25	25
B2	25	25
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

### **3.4.3. Instrumentos utilizados para la recolección de la información**

Los instrumentos seleccionados para la recolección de la información son:

- Cuestionario para los padres y madres de familia. Adaptado de Epstein (1993) (John Hopkins University, USA) y validado por la investigadora de este estudio en trabajos anteriores (Luna, 1998). (Ver Apéndice A).
- Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE) de Toro y Cervera (2006), utilizado para determinar las habilidades de lectoescritura de los niños de segundo curso de primaria que participan en la investigación (Ver Apéndice B).

#### *3.4.3.1. Cuestionario para los padres de familia*

Para analizar la percepción de los padres sobre el proceso de estudio de sus hijos, el acompañamiento y la asesoría que les brindan en sus casas para desarrollar habilidades de lectura y escritura en esta etapa del aprendizaje, se seleccionó la técnica de la encuesta escrita.

Se tomó como referencia un cuestionario para los padres de familia diseñado por Epstein, 1993, en la John Hopkins University (USA), que fue utilizado y validado por la autora en investigaciones previas (Luna, 1998) (Ver Apéndice A). A este cuestionario se le realizaron algunas modificaciones en el proceso, como la adición de preguntas específicas que

---

buscaban ampliar el conocimiento sobre las actividades de los padres con sus hijos en casa para lograr los objetivos propuestos. El instrumento está organizado en varias dimensiones que se corresponden con las establecidas para esta investigación y que se han expuesto en la Tabla 2.

Las respuestas del cuestionario incluyen una escala tipo Likert con tres niveles de respuesta (Siempre (1), Casi siempre (2) y Nunca (3)) en la mayoría de los ítems. Se escogieron estos tres cuantificadores de frecuencia en la escala según los objetivos del estudio y para dar la oportunidad a los padres de situar sus respuestas en un marco más abierto que el ofrecido por las respuestas dicotómicas del tipo SI o NO (Hernández, 2006). La elección de solo tres opciones de respuesta se hizo para facilitar que todos los padres con independencia de su nivel cultural pudieran entender fácilmente cómo responder (Wolf, González, y Navarro, 2002).

En la parte final del cuestionario se formulan algunas preguntas de respuesta abierta, para contestar de forma breve, que se consideran importantes para poder conocer otros aspectos de los padres de familia como el tipo de lectura que les gusta hacer en casa, las actividades que realizar como adultos relacionadas con la lecto-escritura, etc. No obstante, en este estudio se presentarán solo resultados cuantitativos.

Para valorar la calidad técnica del cuestionario se analizó su consistencia interna como procedimiento para estimar su confiabilidad, siguiendo las indicaciones de la Teoría Clásica de los Test (TCT) en pruebas donde se utilizan conjuntos de ítems que se espera midan el mismo factor (Muñiz, 1998). Se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach (Ledesma, Molina, y Valero, 2002), cuyas principales ventajas son que requiere solo una aplicación de la prueba, los principales coeficientes de estimación basados en este método son sencillos de computar y se encuentra disponible como opción de análisis en muchos programas estadísticos.

Este coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) es el promedio de las correlaciones entre los ítems que hacen parte de un instrumento (Streiner, 2003) y se calcula mediante la expresión matemática:

$$\alpha = \left( \frac{n}{n-1} \right) \left( 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right)$$

Donde:

$n$  : Número de ítems del instrumento

$S_i^2$  : Varianza del  $i$ -ésimo ítem.  $i = 1, 2, \dots, n$

$S_t^2$  : Varianza total del instrumento

Como criterio general, George y Mallery (2005) sugieren las siguientes medidas para valorar la fiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa > 0.9 es excelente
- Coeficiente alfa > 0.8 es bueno
- Coeficiente alfa > 0.7 es aceptable
- Coeficiente alfa > 0.6 es débil
- Coeficiente alfa > 0.5 es pobre
- Coeficiente alfa < 0.5 es no aceptable

Según Oviedo y Campo-Arias (2005) el Alfa de Cronbach tiene gran utilidad cuando se usa para determinar la consistencia interna de una prueba con una dimensión, porque al usarlo en cuestionarios con más dimensiones, aunque hagan parte del mismo instrumento, se corre el riesgo de subestimar la consistencia interna. En estos casos lo más recomendado es calcular el valor del alfa de Cronbach para cada uno de los grupos de ítems que componen una dimensión o una subescala.

En esta investigación el coeficiente alfa de Cronbach se calculó con el programa estadístico SPSS 22.0, para todo el cuestionario y para los tres bloques fundamentales que se analizan: pautas de lenguaje oral, pautas de lectura y pautas de escritura, obteniéndose los resultados que se presentan en la Tabla 6.

**Tabla 6. Resultados del análisis de fiabilidad del cuestionario**

<b>COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH</b>		
<b>Dimensión</b>	Pautas de lenguaje oral	0,760
	Pautas de lectura	0,879
	Pautas de escritura	0,794

Según el criterio anterior se tiene que el coeficiente Alfa de Cronbach para todo el cuestionario es suficiente, para la dimensión pautas de lenguaje oral es bueno, pautas de escritura es bueno y para la dimensión pautas de lectura es excelente.

Por consiguiente, se puede concluir que la fiabilidad del instrumento apoya la interpretación de que todos los ítems miden el mismo rasgo, es decir, que el cuestionario para padres de familia se puede considerar fiable.

#### 3.4.3.2. Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE)

Este instrumento fue diseñado por Josep Toro y Montserrat Cervera, de la Universidad de Barcelona, en 1984 en su primera edición. En esta investigación se ha utilizado la séptima edición del año 2006, lo que demuestra que esta técnica ha sido y sigue siendo utilizada como herramienta de diagnóstico, enseñanza e investigación en temas relacionados con los procesos de adquisición de competencias en lecto-escritura (Rueda, Sánchez, y González, 1990; Outón, 2000; Rodríguez, y González, 2011).

La técnica fue diseñada con la finalidad de realizar análisis precisos y detallados, pero, a la vez, sencillos y rápidos, del nivel general y de las características esenciales que presentan los niños de los primeros años de educación primaria en habilidades de lecto-escritura. Con ello, esta técnica mejoraba las posibilidades de diagnóstico que ofrecían otros test que medían estos aspectos a grosso modo.

---

Se seleccionó este instrumento porque cuenta con un subtest de lectura que permite valorar las competencias y habilidades en lectura de letras, sílabas, palabras, textos y comprensión. Y otro subtest de escritura que mide las competencias en escritura espontánea, ortografía y utilización de adjetivos en sus producciones escritas (Ver Apéndice B).

#### *3.4.3.3. Proceso de aplicación de los instrumentos y recolección de la información*

En una primera fase de este estudio se aplica a los padres de familia el cuestionario sobre estrategias parentales de apoyo a los hijos en el aprendizaje de la lectura y escritura, y a sus hijos, se les aplica el test de análisis de lectura y escritura TALE (pretest) para identificar sus habilidades en ambos ámbitos.

Posteriormente, en una fase intermedia, se realiza la intervención pedagógica por parte de la investigadora en los grupos experimentales mediante la implementación del programa de intervención familiar “Aprendiendo Juntos” por medio de talleres y exposiciones a los padres y niños.

Finalmente se hace la segunda aplicación del TALE (postest) a los niños de los dos colegios, tanto del grupo experimental, como del grupo control, con el fin de comprobar si los niños del grupo experimental evolucionan de mejor manera en la adquisición de habilidades para la lectoescritura, que aquellos otros del grupo control cuyos padres no participan en el programa de intervención familiar.

En la Figura 2 se presenta la secuencia de las acciones que se realizan para la aplicación de los instrumentos de recolección de información y el programa de intervención “Aprendiendo Juntos” con los padres de familia y sus hijos.

**Figura 2 Fases en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y del programa de intervención familiar**

#### FASE INICIAL

- Aplicación de la encuesta a los padres de familia de los dos colegios (n=100)
- Aplicación del TALE (pretest) a los niños de los dos colegios (n=100)

#### FASE INTERMEDIA

- Intervención pedagógica a los grupos experimentales de cada colegio con talleres para padres y niños para cada grupo por separado y algunas sesiones conjuntamente (n=50)

#### FASE FINAL

- Aplicación del TALE (postest) a los niños de los dos colegios (n=100)

##### *3.4.3.3.1. Aplicación de la encuesta a los padres de familia*

Antes de aplicar el cuestionario a los padres de familia se les informa sobre los objetivos y la importancia de su participación al responder las preguntas formuladas en el cuestionario de manera clara y precisa.

A los padres de familia se les envía con sus hijos un comunicado por escrito invitándoles a participar en una sesión informativa con una fecha, hora y lugar determinado, y se les motiva para formar parte del estudio.

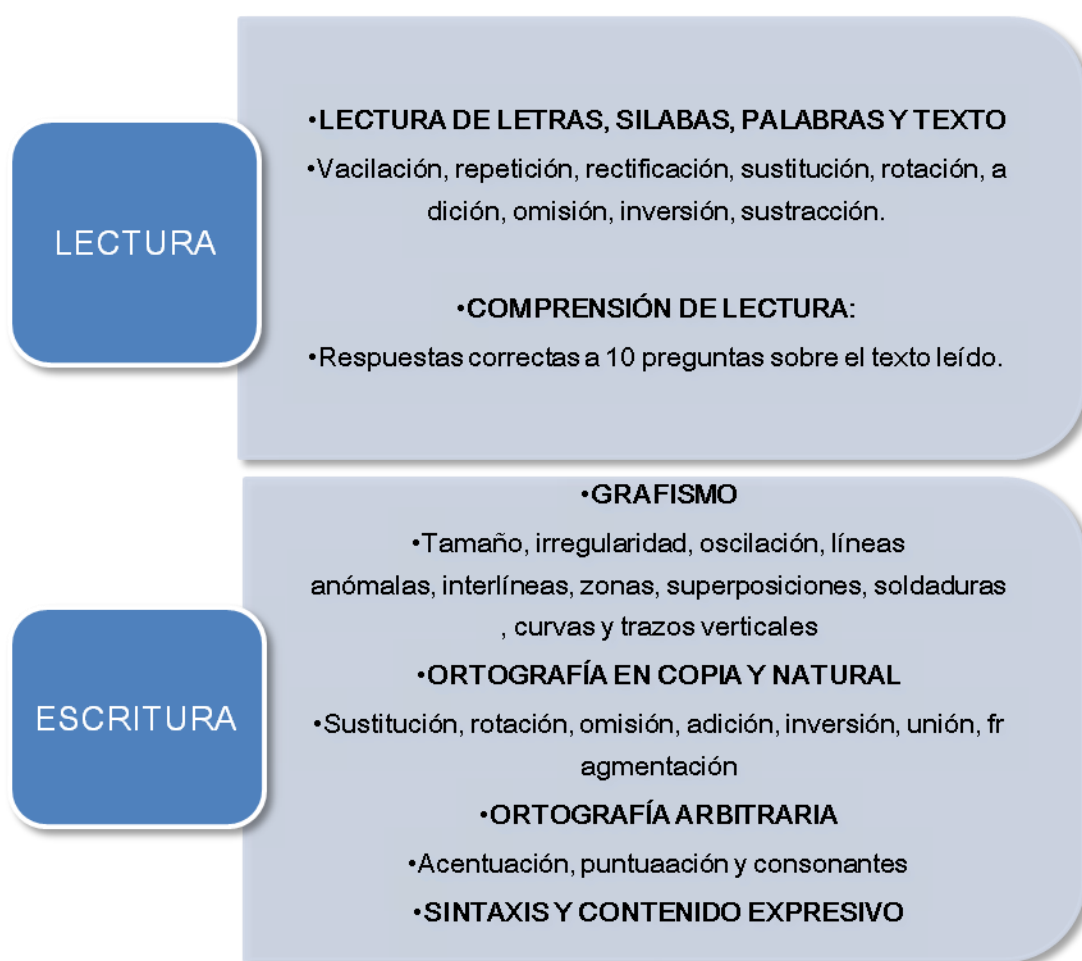
La participación de padres de familia es voluntaria, manifestando su disposición a colaborar activamente, sin muestras de desinterés o apatía. En el momento de responder la encuesta se les brinda a los padres un ambiente de acogida y se establece como lugar el salón de clase del colegio de sus hijos. El contacto inicial con cada familia es cálido, donde la conversación es muy natural y no se limita el tiempo para responder.

##### *3.4.3.3.2. Aplicación del TALE*

Se realizan en total dos aplicaciones del TALE a los niños de segundo de primaria de los colegios escogidos en la muestra. La aplicación del pre-test tiene lugar en el primer

semestre del curso, unos meses después de que los niños iniciaran sus clases y estuvieran ya adaptados al colegio y al aula, pues se encontraban de vacaciones y desvinculados del proceso académico del año escolar. La prueba se administra de manera individual con una duración aproximada de 40 minutos por cada uno de los niños, siendo necesario destinar tres meses para esta primera aplicación, por la necesidad de evaluar individualmente a cada uno de los niños en varias características que mide el TALE.

Figura 3. Mediciones del TALE



En el subtest de lectura se tiene en cuenta el tiempo que utiliza cada niño en el desarrollo del test, el número de errores que presenta en la lectura de letras, sílabas, y palabras tales como: vacilación, repetición, rectificación, sustitución, rotación, adición, omisión e inversión, y el número de respuestas correctas en comprensión de lectura. En el

subtest de escritura se mide el tiempo invertido por cada niño en las actividades que se proponen, el tamaño de la letra, el número de errores en grafismo, ortografía y sintaxis; el número de oraciones y la utilización de adjetivos y adverbios en la escritura espontánea (Ver Figura 3).

La aplicación del post-test, se realiza en el segundo semestre del año, después de que la investigadora desarrolla el programa de intervención pedagógica con los padres de familia y sus hijos en los grupos experimentales de cada uno de los colegios. En este segundo momento la aplicación de la prueba es menos dispendiosa, aproximadamente se necesitan 30 minutos por cada uno de los niños. La evaluación de cada prueba del TALE necesita un tiempo aproximado de 40 minutos adicionales al tiempo de presentación de la prueba.

#### **3.4.4. Procedimientos de Análisis de Datos**

Los procedimientos utilizados para el análisis de datos han sido variados, y se encuentran asociados tanto a los objetivos e hipótesis planteados en esta investigación como a las escalas de medida en que han sido recogidos los datos según las pruebas aplicadas. En todos los casos se ha utilizado el programa estadístico SPSS. Así, se han realizado análisis descriptivos exploratorios de frecuencias y porcentajes con la información obtenida al aplicar el cuestionario a los padres sobre estrategias parentales para apoyar a sus hijos en el aprendizaje de la lectura y escritura (objetivo específico 1, hipótesis 1). Se han calculado también estadísticos de contraste de grupos con Chi-cuadrado para valorar la significatividad de la asociación o independencia entre las variables de dicho cuestionario y la tipología de centro, público o privado, en que se encuentran escolarizados los hijos (objetivo específico 2; hipótesis 1).

Los análisis estadísticos correspondientes al proceso de validación de la hipótesis 2 y objetivo específico 3, centrado en la valoración de la eficacia del programa de intervención parental a través de las puntuaciones obtenidas por los hijos en el test TALE,



---

han consistido en contrastes de grupos a través de la prueba U de Mann-Whitney. Se ha utilizado un contraste no paramétrico por no tener certeza de que las variables analizadas se distribuyan según la curva normal y por el reducido tamaño de la muestra en cada grupo (25 alumnos).

El contraste entre los dos centros -público y privado- al considerar las puntuaciones de los niños en el TALE en el pretest y en el posttest, se ha realizado a través de la prueba de Chi-cuadrado, dado el carácter dicotómico de la tipología del centro escolar y, como en el caso, anterior, el no tener certeza de que las variables cuantitativas del TALE se distribuyan según la curva normal.

Por último, el contraste de la hipótesis 3 asociada al objetivo específico 4 sobre tipologías de padres y de niños, se ha llevado a cabo a través de la técnica del Análisis de Correspondencias Múltiple.

A continuación se presenta el Programa de Intervención Familiar que fue diseñado por la investigadora para implementarse en esta investigación.

### **3.5. Programa de Intervención Familiar “Aprendiendo Juntos”**

El programa de intervención familiar “*Aprendiendo Juntos*”, ha sido diseñado y elaborado teniendo presente el proceso de enseñanza-aprendizaje y los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para niños que cursan el segundo grado de enseñanza primaria, con edades que oscilan entre 7 y 8 años. Este programa está dirigido para orientar a los padres y madres de familia del grupo experimental del colegio público y del colegio privado de la ciudad de Bucaramanga (Colombia) que han formado parte de esta investigación, sobre estrategias para apoyar a sus hijos en el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura (family literacy).

Las diferencias culturales, los mitos, las preconcepciones sociales, pueden ocasionar disfunciones en la adquisición de la lectoescritura en los niños (Wasik, 2009). Es por consiguiente importante crear en las familias un entorno positivo, expresivo y motivante para el desarrollo intelectual y afectivo de los niños, que se fortalece con los

---

abrazos, la conversación y la lectura (Fundación para el Fomento de la Lectura, Fundalectura, 2003).

Los programas de alfabetización familiar ("family literacy") involucran a los profesores que enseñan a los niños y a los padres y madres de familia, para orientarlos y apoyarlos en la educación de sus hijos. Los padres, a su vez, se convierten en facilitadores de que otras familias de su entorno comunitario puedan ser invitadas a participar activamente en estos programas.

Desde una perspectiva crítica y analítica se toman en cuenta los siguientes principios para guiar el desarrollo e implementación del programa (Caspé, 2003):

- Comprender las fortalezas de alfabetización de los padres de familia y reforzar sus conocimientos y habilidades.
- Incentivar el trabajo conjunto entre padres y profesores a través del diálogo compartido, donde los niños están contribuyendo activamente a su propio aprendizaje.
- Proporcionar oportunidades para que los adultos y los niños reflexionen sobre las prácticas de alfabetización en su vida cotidiana.
- Reconocer la historia educacional de los padres de familia y que todos pueden colaborar en la educación de sus hijos, independientemente de su formación académica.
- Realizar un diagnóstico de los contextos socioculturales de las familias que van a participar en el programa.
- Responder a los intereses de los adultos y los niños.
- Documentar todas las experiencias vividas en el desarrollo de estos programas y aprender de ellas, contribuyendo a la construcción de una base de investigación para la alfabetización familiar.

---

Este programa, al igual que otros programas de alfabetización familiar (family literacy) involucran a los profesores que enseñan a los niños, y a los padres de familia para orientarles y apoyarles sobre la educación de sus hijos, en este caso en particular para favorecer el proceso lector y escritor de los niños. Se incluye a los diferentes miembros de la comunidad y se invita a estos programas a cada persona que es importante en la vida del niño.

Para iniciar el programa de alfabetización familiar se aplicó a los padres de familia la encuesta mencionada sobre estrategias de apoyo a sus hijos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, organizada en función de las dimensiones señaladas anteriormente al hablar de esta técnica, con preguntas abiertas, y cerradas tipo Likert, con escala de respuesta de tres puntos. Además, como se ha mencionado, a sus hijos se les aplicó el test de Análisis de Lectura y Escritura, TALE. Ambas técnicas permitieron hacer un análisis exploratorio de necesidades parentales, que avaló el interés de diseñar el programa de intervención familiar, para lo cual se conformó un equipo con los docentes y la investigadora.

Con este conocimiento diagnóstico se tomaron las decisiones para organizar las actividades de acuerdo a las necesidades detectadas. Para tal fin, se implementaron talleres, charlas y eventos especiales que les brindaron a los padres y madres de familia elementos claves que les permitieron realizar un acompañamiento oportuno y eficaz a sus hijos desde el hogar. Finalmente, la evaluación del programa agrupa los resultados de la segunda aplicación del TALE a los niños y los comentarios y aportes de los padres de familia y profesores que participaron en este estudio. Por razones de tiempo y de espacio, la información cualitativa obtenida no se incluye en este documento.

Seguidamente se destacan algunos aspectos básicos del programa de Intervención Familiar “Aprendiendo Juntos”, como son: destinatarios, objetivos, contenidos y temporalización, metodología del programa y recursos utilizados.

### **3.5.1. Destinatarios**

El programa está destinado para los padres y madres de familia, o adulto responsable, quienes acompañan a sus hijos en casa en la orientación de sus labores escolares y para los niños de segundo de primaria que hacen parte del grupo experimental de esta investigación.

### **3.5.2. Objetivos**

El objetivo general que se pretende alcanzar con el programa es reforzar las competencias parentales para apoyar a sus hijos en el desarrollo de habilidades de lectoescritura en edades tempranas.

Para concretizar más las acciones a realizar en el programa se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Realizar talleres que involucren el trabajo conjunto entre padres y madres, niños y docentes en el proceso de lectoescritura.
- Identificar las estrategias que los padres y madres pueden implementar desde el hogar para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Propiciar eventos de impacto que motiven el proceso lector y escritor en los niños de segundo grado.
- Crear espacios que permitan la expresión libre y espontánea a partir de vivencias o situaciones personales.

### **3.5.3. Contenidos y temporalización**

El programa “Aprendiendo Juntos” se encuentra organizado para su desarrollo en 17 sesiones que se presentan en la Tabla 7. De ellas, la primera es la presentación del programa a los padres de familia, la segunda y tercera son el preámbulo para motivar tanto a los padres de familia como a los niños; la cuarta sesión es el punto de partida donde se

informan los resultados de la evaluación diagnóstica (resultados de la encuesta realizada a los padres y del test TALE en su primera aplicación a los niños -pretest-) y permite ajustar el desarrollo del programa según las necesidades observadas; en las demás sesiones se abordan los contenidos específicos propios para la edad de estos niños y en la última sesión se efectúa la evaluación para valorar el grado de satisfacción de los padres de familia y de los niños que participan en el programa, analizando las limitaciones detectadas para realizar ajustes en futuras aplicaciones del programa.

**Tabla 7. Sesiones y contenidos del programa de intervención “Aprendiendo Juntos”**

<b>SESIÓN</b>	<b>DIMENSIONES DE CONTENIDO</b>	<b>DIRIGIDO A:</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
<b>SESIÓN 1</b>	Presentación del programa de intervención “Aprendiendo Juntos”	Padres y Madres	90 minutos
<b>SESIÓN 2</b>	Narremos cuentos en compañía	Padres e hijos	60 minutos
<b>SESIÓN 3</b>	Construyendo historias juntos	Niños	60 minutos
<b>SESIÓN 4</b>	Cómo estamos en lecto-escritura	Padres y Madres	90 minutos
<b>SESIÓN 5</b>	Conociendo el proceso de lecto-escritura	Padres e hijos	60 minutos
<b>SESIÓN 6</b>	La carta viajera	Niños	60 minutos
<b>SESIÓN 7</b>	Despertando el gusto por leer y escribir	Padres y Madres	90 minutos
<b>SESIÓN 8</b>	Disfrutando la lectura en compañía	Padres e hijos	60 minutos
<b>SESIÓN 9</b>	Disfrutando con los abuelos.	Niños	60 minutos
<b>SESIÓN 10</b>	Cómo leer y escribir con los hijos	Padres y Madres	90 minutos
<b>SESIÓN 11</b>	Aprendiendo con los autores	Padres e hijos	60 minutos

<b>SESIÓN 12</b>	Leyendo en la Biblioteca	Niños	60 minutos
<b>SESIÓN 13</b>	Cómo leer cuentos a mis hijos	Padres y Madres	90 minutos
<b>SESIÓN 14</b>	La noche de los cuentos	Padres e hijos	60 minutos
<b>SESIÓN 15</b>	Conociendo a Buco	Niños	60 minutos
<b>SESIÓN 16</b>	Compartiendo mis escritos	Padres e hijos	90 minutos
<b>SESIÓN 17</b>	Cómo hemos avanzado en la lecto-escritura.		90 minutos

También forman parte de este programa cuatro actividades a las que se denominan “especiales”, tres de ellas hacen parte del proceso académico de la institución, como el plan lector, el proyecto de aula y el cuento viajero, que se estimulan desde el programa y dinamizan las clases de lengua castellana durante todo el año escolar. Y la otra denominada “Diverlibro” (o Libro divertido), busca acercar a los niños de una manera agradable y motivadora al proceso de la lectura y la escritura en compañía de los padres y madres de familia.

La temporalización que se consideró para las distintas actividades del programa responde a los intereses del estudio y la disponibilidad de los participantes, como se muestra a continuación

- Encuentros-sesiones con padres de familia, uno por mes. Se sugiere este desarrollo temporal de las sesiones de 90 minutos cada una para los padres de familia, teniendo presente el tiempo disponible, su contexto laboral y buscando mantener el interés de los mismos.
- Encuentros-sesiones con los niños, uno por semana en cada grupo. Para los niños las sesiones son de 60 minutos, que es el tiempo destinado para el desarrollo habitual de las clases.

- 
- Encuentros-sesiones con padres y niños, uno cada mes destinando 60 minutos para estas sesiones.
  - Observación y acompañamiento a los profesores de Lengua Castellana en cada uno de los colegios, una por semana en cada grupo. La investigadora busca determinar las fortalezas y debilidades en el proceso lector y escritor de los niños y establecer una relación más cercana con el docente, ya que ellos tienen una información más integral con relación al desarrollo de los procesos de los estudiantes y conocen el entorno familiar y social del niño.

#### **3.5.4. Metodología del programa**

La metodología que se propone para el desarrollo del programa de intervención “Aprendiendo Juntos” es “participativa, experiencial y de trabajo en equipo” (Martínez, 2010), basada en dinámicas de grupo y coordinadas con la persona que lidera el proceso.

Por medio de esta metodología, los padres de familia enriquecen estos momentos de intervención con sus experiencias personales, opiniones y reflexiones de los temas tratados en cada encuentro. Expresan libremente su sentir frente a las experiencias vividas durante las diferentes jornadas propuestas.

A continuación se presentan los momentos llevados a cabo para la implementación del programa de Intervención Familiar “Aprendiendo Juntos”:

- Presentación del programa de intervención a los rectores de los colegios implicados (uno privado y otro público) para conseguir el aval y poder realizarlo.
- Presentación del programa a los docentes de los niños seleccionados para el estudio.
- Presentación del programa a los padres y madres de familia, informando el trabajo pedagógico que se va a realizar en el colegio, y la importancia de su participación en conjunto con docentes y niños, motivándolos y explicándoles el

---

proceso. Se les entrega un plegable con el cronograma de las actividades a realizar (Ver Tabla 3).

- Encuesta a los padres y madres de familia (Ver Apéndice A).
- Visita a las clases para observar las metodologías y participación de los niños en el aprendizaje de la lectoescritura (una semanal a cada salón intervenido).
- Primera aplicación del TALE a los niños para la evaluación del proceso lector y escritor (pre-test).
- Presentación de los resultados obtenidos de la encuesta a los padres de familia, del TALE aplicado a los niños como pretest y de la observación en las clases, en donde se evidencian las fortalezas y debilidades del proceso lector y escritor de los niños. De ahí surge la propuesta de desarrollar el programa de intervención familiar mencionado para mejorar las necesidades detectadas, y se invita a todos los padres de familia a su participación activa.
- Desarrollo del Programa de Intervención Familiar: “Aprendiendo Juntos”.
  - Talleres de intervención para los niños. Eventos quincenales para fortalecer y motivar el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura mediante diversas actividades como narración de cuentos, construcción de historias, entre otras.
  - Talleres de intervención para los padres y madres. Eventos mensuales para reunir a los padres de familia donde se realizan talleres que refuerzan y enseñan actividades diferentes que les permitan ayudar a sus hijos en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura.
  - Talleres de intervención para los padres y madres de familia y sus niños. Como por ejemplo: Invitación de escritores infantiles con la ayuda de un grupo editorial, para compartir diferentes experiencias vividas con la escritura y la lectura.



- 
- Actividades especiales con los niños. Organizando dinámicas al interior de los grupos, como por ejemplo el “Diverlibro”, donde la familia comparte un libro viajero, es decir, un libro en blanco que se construye en familia los fines de semana con la participación de todos sus miembros, para que el niño escriba historias reales o fantásticas, poesías, canciones, recetas de cocina, etc., y en el salón de clases lo compartan con los profesores y sus compañeros
  - Segunda aplicación del TALE a los niños para la evaluación del proceso lector y escritor y evidenciar las mejorías que obtuvieron con el programa de intervención familiar (pos-test).
  - Presentación de los resultados obtenidos y evaluación del programa, analizando las dificultades detectadas e identificando las acciones de mejora, finalizando con una fiesta de integración donde participan profesores, padres y madres de familia, niños y el coordinador del programa.

#### *3.5.4.1. Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de las sesiones*

Se sugieren las siguientes recomendaciones para el desarrollo de las distintas sesiones del programa de intervención familiar “Aprendiendo Juntos”:

- Dar la bienvenida a los participantes en cada sesión, recordando lo tratado en las reuniones anteriores, entregando la síntesis del taller anterior y presentando los contenidos de la nueva sesión.
- Mantener un contacto directo con los padres y madres de familia quienes expresan libremente sus opiniones, experiencias y puntos de vista acerca del tema tratado; igualmente comparten sus preocupaciones y aprenden unos de otros.
- Realizar los encuentros con los padres en las noches, teniendo presente que se les facilita más, por su jornada de trabajo.

- 
- Propiciar que las invitaciones a los talleres sean motivadas por los niños y ellos mismos, lleven la invitación a los padres.
  - Animar a los niños por parte de los profesores para que sus padres participen en los talleres.
  - Evaluar cuando se terminan los talleres, realizando la retroalimentación del proceso vivido para garantizar la participación en los siguientes y poder visualizar el grado de motivación en la actividad realizada.
  - Buscar que el ambiente en los talleres sea motivante, cercano, participativo para apoyar, potenciar y favorecer los avances en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños en esta etapa escolar.

### **3.5.5. Recursos utilizados**

Entre los recursos que se proponen para el desarrollo de las sesiones del programa de intervención familiar están:

— *Recursos personales:*

Padres de familia, niños, profesores, coordinador del programa, escritores infantiles, traductores de idiomas, personal auxiliar.

— *Recursos locativos:*

Salones de clase, biblioteca, coliseo.

— *Recursos materiales:*

Tableros, computadores, proyectores, papel, marcadores, lápices, lapiceros, colores, revistas, libros, cuentos, guías de información, hojas de papel reciclable, etc.

El programa de intervención familiar “Aprendiendo Juntos” hace conscientes a las familias de sus habilidades lingüísticas y socio afectivas, y a la vez, brinda modelos

---

adecuados de acción para vincularlas activamente en la enseñanza de la lectoescritura de sus hijos en el hogar en común acuerdo con el centro escolar, para favorecer entornos donde los niños puedan incrementar sus competencias comunicativas. La realidad actual no permite que los padres de familia aumenten las horas que pasan con sus hijos; por eso es importante aprovechar estos espacios para mejorar la calidad de los momentos que comparten juntos, robusteciendo los vínculos afectivos y comunicativos e incentivando el interés por el conocimiento desde edades tempranas.

El desarrollo de cada uno de los talleres a realizar con los padres de familia, con los niños, y el trabajo conjunto entre padres e hijos, se puede ver en detalle en el Apéndice C.

## **4. Resultados**

A continuación se presentan en primer lugar las características socio-demográficas de la muestra de padres de familia que han participado en este estudio. Se analizan, además, en función del tipo de centro -público y privado- en el que escolarizan a sus hijos para averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas al respecto.

Posteriormente, se presentan los resultados más relevantes de esta investigación, organizados en función de las distintas dimensiones de estudio. La exposición se organiza en tres partes: en la primera parte se muestran los análisis descriptivos realizados sobre las dimensiones establecidas en este estudio acerca de las estrategias que utilizan los padres para apoyar el aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos; se incluyen tablas de frecuencias, porcentajes y diagramas de barras para cada uno de los ítems de la encuesta realizada a los padres de familia, tanto del colegio público como del colegio privado. Se realiza, además, un análisis comparativo de resultados en las variables analizadas considerando la tipología de centros que participan en la investigación -público y privado- utilizando la prueba de Chi-cuadrado de Pearson (se cuenta con variables categóricas) que contrasta si hay independencia o asociación entre estas variables.

En la segunda parte se muestran los análisis de los resultados obtenidos en las dos aplicaciones del TALE (pretest y postest), tanto en los niños del grupo control, como en los

del grupo experimental y manteniendo las comparaciones entre las dos tipologías de centros escolares, público y privado.

En una tercera parte, se exponen los resultados del Análisis de Correspondencias (AC) entre los resultados que obtienen los niños en el test TALE y la información sobre estrategias parentales de la encuesta realizada a los padres. Con ello se pretenden identificar asociaciones o "proximidades" entre variables categóricas medidas en una escala nominal y analizar cómo está estructurada esta asociación (Bisquerra, 1989).

La base de datos obtenida fue registrada con el software Microsoft® Excel 2010. Los procedimientos estadísticos se realizaron con el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences® (SPSS 22.0).

#### **4.1. Características socio-demográficas de las familias que participan en el estudio y su relación con el tipo de centro en que escolarizan a sus hijos**

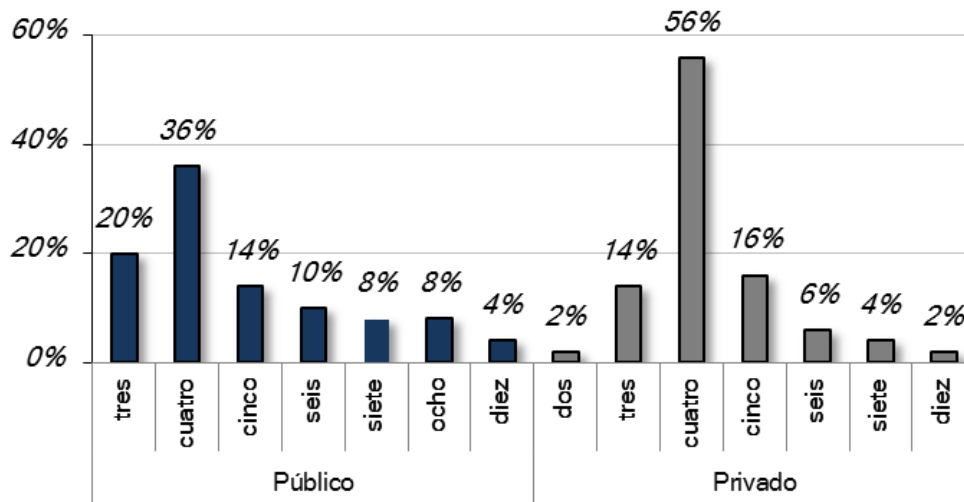
En este apartado se ofrece información sobre algunas características socio-demográficas relacionadas con las familias, como el número de personas que conviven en el hogar, el número de adultos y el número de niños; y otras, específicamente relacionadas con cada uno de los padres de familia como: el trabajo en el que se desempeñan, el máximo nivel de estudios que alcanzaron y la persona que pasa mayor parte del tiempo con el niño en la casa.

En las Tablas 8 a 15 se presentan las frecuencias y porcentajes en función del tipo de centro (público o privado) y en la parte inferior de cada una, el correspondiente diagrama de barras.

**Tabla 8. Cuántas personas conviven en la casa.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	3	10	20.0	Privado	2	1	2.0
	4	18	36.0		3	7	14.0

5	7	14.0	4	28	56.0
6	5	10.0	5	8	16.0
7	4	8.0	6	3	6.0
8	4	8.0	7	2	4.0
10	2	4.0	10	1	2.0
Total	50	100.0	Total	50	100.0

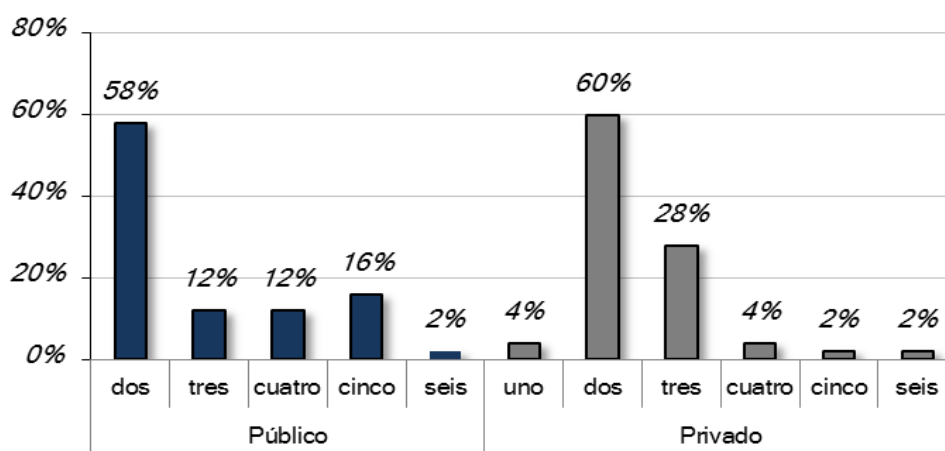


Tanto en los colegios públicos como en los privados, la opción de mayor frecuencia es hogares constituidos por cuatro miembros. En orden descendente se encuentran familias conformadas por tres o cinco personas. Sin embargo, en el colegio público se aprecian familias de seis, siete, ocho y hasta diez personas, que no suelen estar tan representadas en el colegio privado (Ver Tabla 8).

El resultado del contraste de independencia o de asociación entre variables (Chi-Cuadrado=9,270,  $p=0,234$ , Tabla 81) no es significativo, es decir, el número de personas que conviven en la casa es independiente del tipo de colegio, público o privado, al que asisten los hijos.

**Tabla 9. Cuántos adultos (contándose usted).**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	2	29	58.0	Privado	1	2	4.0
	3	6	12.0		2	30	60.0
	4	6	12.0		3	14	28.0
	5	8	16.0		4	2	4.0
	6	1	2.0		5	1	2.0
	Total	50	100.0		6	1	2.0



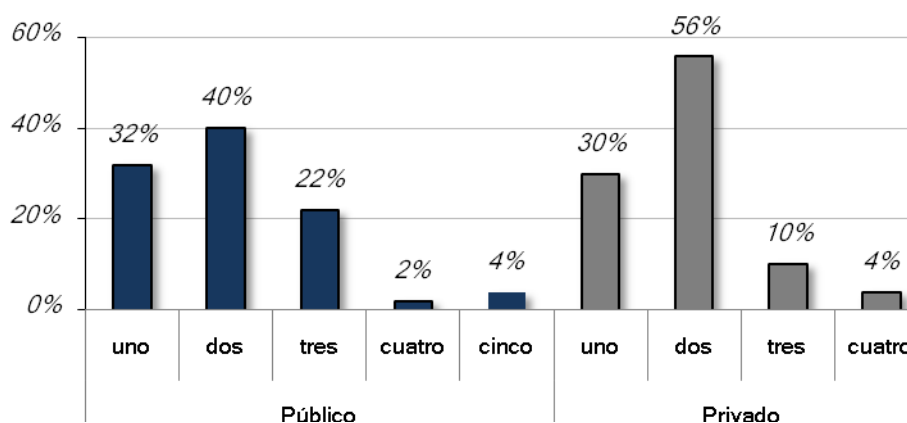
En más de la mitad de los hogares, 58% en colegios públicos y 60% en colegios privados, únicamente conviven dos adultos en casa. En el colegio privado, en un poco menos de la tercera parte de las familias (28%) conviven tres adultos y en porcentajes inferiores al 4%, cuatro, cinco y hasta seis adultos. En el colegio público, en el 40% de los hogares conviven tres, cuatro y hasta 5 adultos.

Es común en Colombia, que las familias vinculadas a los colegios públicos suelen estar conformadas por varios miembros, pues requieren ayudarse mutuamente con sus gastos y por lo general sus ingresos no son altos; a diferencia, las familias vinculadas a colegios privados, suelen tener un mejor poder adquisitivo y por lo tanto, tienen menos miembros conviviendo juntos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, 2012).

La prueba de independencia (Chi-Cuadrado=12,661,  $p=0,027$ , Tabla 81) es significativa, es decir, el número de adultos que conviven en casa se puede asociar con el tipo de colegio al que están vinculados los hijos, siendo en el centro público, donde se observa mayor número de adultos conviviendo en los hogares (Ver Tabla 9).

**Tabla 10 Cuántos niños (contando a su hijo o hija).**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	1	16	32.0	Privado	1	15	30.0
	2	20	40.0		2	28	56.0
	3	11	22.0		3	5	10.0
	4	1	2.0		4	2	4.0
	5	2	4.0				
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



El 40% de los padres de familia en el colegio público y el 56% en el colegio privado tienen dos hijos, aproximadamente el 31% en ambos tipos de centro, solo tienen un hijo. En el colegio público se advierte un 22% de hogares con tres hijos y en porcentajes

---

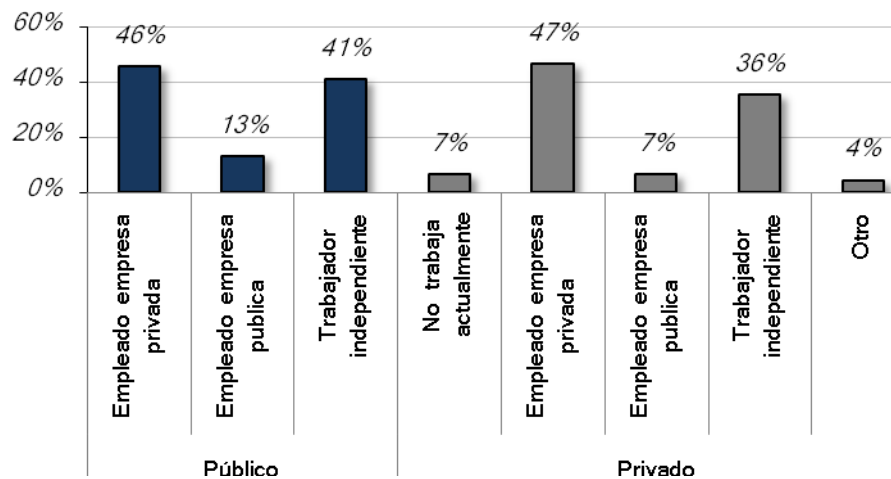
inferiores al 4% cuatro y cinco hijos. En el colegio privado solo el 10% de los hogares tienen tres hijos y el 4% tiene como máximo cuatro hijos (Ver Tabla 10).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=5,949,  $p=0,203$ , Tabla 81) indica que el número de niños que conviven en el hogar no guarda relación con el tipo de centro al que acuden los hijos: el número es similar en el centro público y en el privado que participan en este estudio.



**Tabla 11 Qué trabajo desempeña actualmente el papá.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	No trabaja actualmente	0	0	Privado	No trabaja actualmente	3	6.7
	Empleado empresa privada	21	40.0		Empleado empresa privada	21	46.7
	Empleado empresa pública	6	22.0		Empleado empresa pública	3	6.7
	Trabajador independiente	19	2.0		Trabajador independiente	16	35.6
	Otro	0	0		Otro	2	4.4
	Total	46	100.0		Total	45	100.0



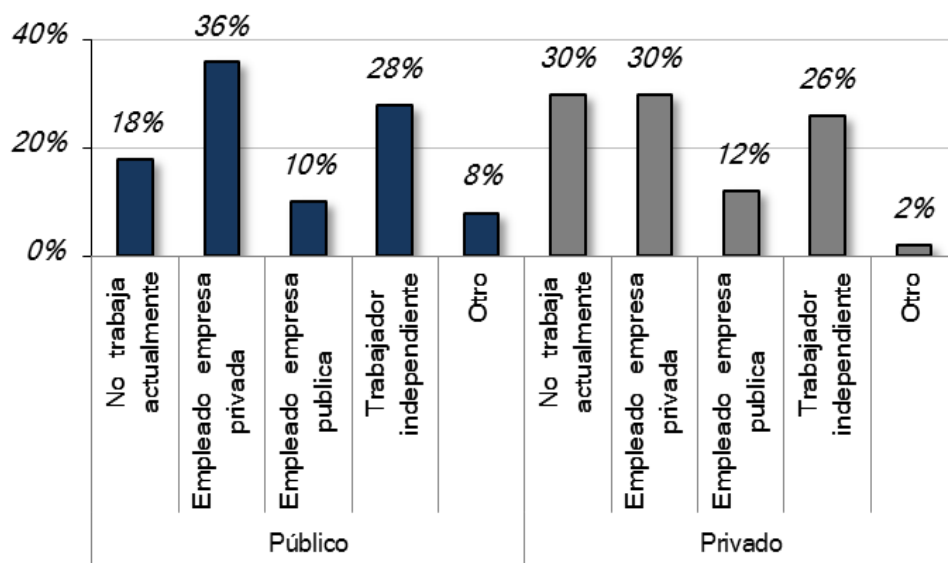
Los papás en el colegio público son mayormente empleados en empresas privadas (46%) y trabajadores independientes (41%), el 13% son empleados públicos. Situación similar se observa en el colegio privado donde casi la mitad de los papás trabajan en empresas privadas (47%) y el 36% son trabajadores independientes. Por otro lado, se observa que el 7% de los papás no trabaja actualmente y un porcentaje igual, son

empleados públicos. En ambos grupos, aproximadamente el 10% de las encuestas en este punto, no fueron respondidas (Ver Tabla 11).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=6,247, p=0,181, Tabla 81) indica que la ocupación que tienen los papás es similar en el centro público y en el privado.

**Tabla 12 Qué trabajo desempeña actualmente la mamá.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	No trabaja actualmente	9	18.0	Privado	No trabaja actualmente	15	30.0
	Empleado empresa privada	18	36.0		Empleado empresa privada	15	30.0
	Empleado empresa pública	5	10.0		Empleado empresa pública	6	12.0
	Trabajador independiente	14	28.0		Trabajador independiente	13	26.0
	Otro	4	8.0		Otro	1	2.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0

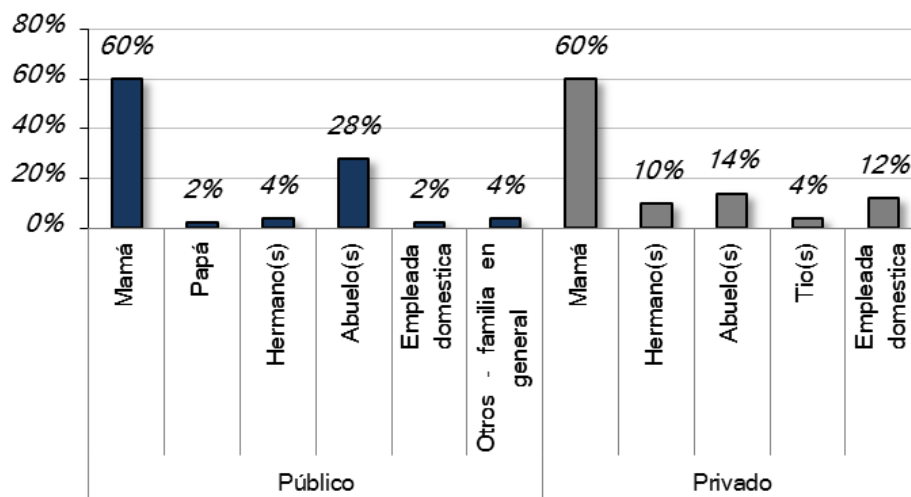


La gran mayoría (82%) de las mamás en el colegio público trabajan fuera de su hogar: el 46% son empleadas, el 28% son trabajadoras independientes y el 8% se dedica a otras labores. Por otro lado, el 70% de las madres en los colegios privados trabajan fuera del hogar: el 42% son empleadas y el 28% son trabajadoras independientes o se dedican a otra actividad. El restante 30% de las mamás en el colegio privado no trabaja actualmente (Ver Tabla 12).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=3,701,  $p=0,448$ , Tabla 81) indica que el trabajo que desempeñan las madres es similar en ambos tipos de centros.

**Tabla 13 Con quién pasa el mayor tiempo el niño en la casa.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Mamá	30	60.0	Privado	Mamá	30	60.0
	Papá	1	2.0		Papá	0	0
	Hermano(s)	2	4.0		Hermano(s)	5	10.0
	Abuelo(s)	14	28.0		Abuelo(s)	7	14.0
	Tíos	0	0		Tíos	2	4.0
	Empleada doméstica	1	2.0		Empleada doméstica	6	12.0
	Otros - familia en general	2	4.0		Otros - familia en general	0	0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0

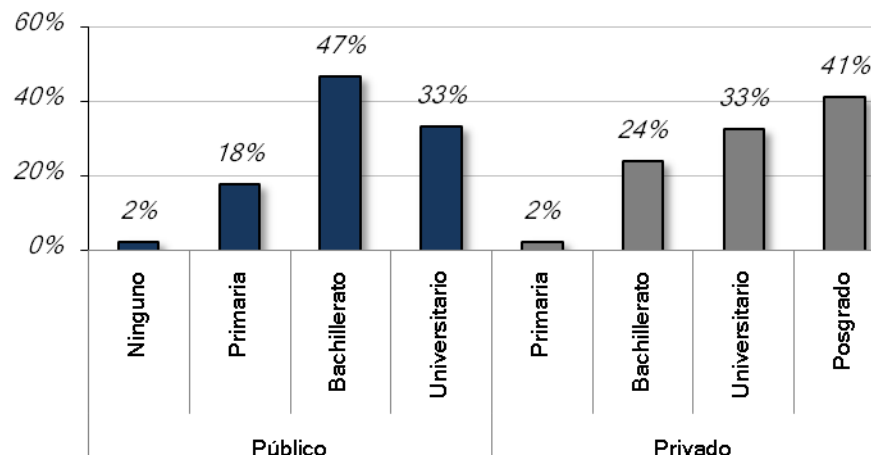


Tanto en el colegio público como en el privado (60%), la persona con la cual el niño pasa la mayor parte del tiempo en la casa es la mamá. Se observa que en el colegio público son de gran apoyo los abuelos (28%). Por el contrario, en el colegio privado apoyan a la madre casi por igual los abuelos (14%), la empleada doméstica (12%) y los hermanos de los niños (10%). Llama la atención que aunque el 7% de los papás en el colegio privado no trabaja actualmente, no estén como una opción de respuesta (Ver Tabla 13).

El resultado de la prueba de independencia ( $\chi^2=12,19$ ,  $p=0,058$ , Tabla 81) indica que la persona que está la mayor parte del tiempo con el niño en casa es la mamá tanto en el centro público como en el privado que participan en este estudio.

**Tabla 14** Máximo nivel educativo alcanzado por el papá.

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Ninguno	1	2.2	Privado	Ninguno	0	.0
	Primaria	8	17.8		Primaria	1	2.2
	Bachillerato	21	46.7		Bachillerato	11	23.9
	Tecnológico	0	.0		Tecnológico	0	.0
	Universitario	15	33.3		Universitario	15	32.6
	Posgrado	0	0		Posgrado	19	41.3
	Total	45	100.0		Total	46	100.0

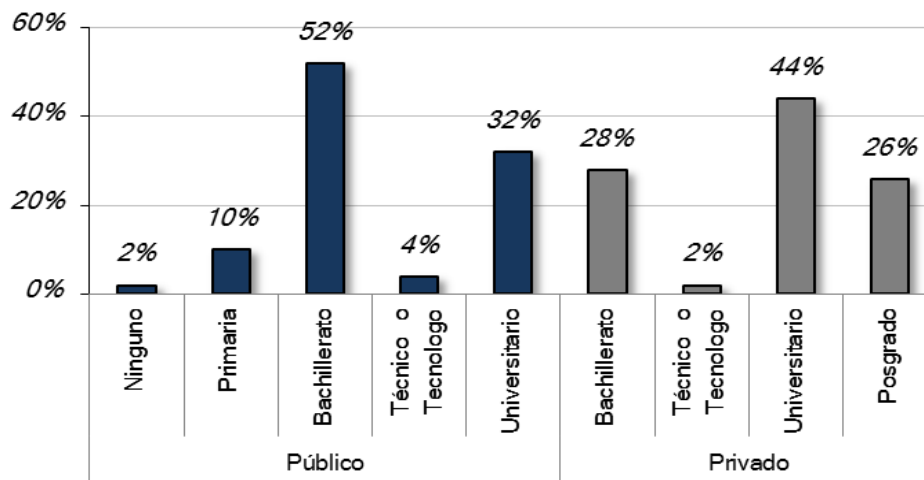


En el nivel educativo de los padres de familia se ven diferencias significativas entre los dos tipos de colegios (Chi-Cuadrado,  $p=0,000$ ): en el colegio público se observa que el 18% de los padres tienen estudios de primaria, casi la mitad (47%) son bachilleres y una tercera parte (33%) son profesionales pero no han realizado estudios de posgrado. Por el contrario, en el colegio privado la mayoría de los padres (41%) han realizado estudios de posgrado, el 33% son profesionales y una cuarta parte (24%) son bachilleres. Tanto en el

colegio público como en el colegio privado el 2% de los padres de familia no tienen estudios. (Ver Tabla 14).

**Tabla 15 Máximo nivel educativo alcanzado por la mamá.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Ninguno	1	2.0	Privado	Ninguno	0	.0
	Primaria	5	10.0		Primaria	0	.0
	Bachillerato	26	52.0		Bachillerato	14	28.0
	Tecnológico	2	4.0		Tecnológico	1	2.0
	Universitario	16	32.0		Universitario	22	44.0
	Posgrado	0	0		Posgrado	13	26.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



En el nivel educativo alcanzado por las mamás también se observan diferencias significativas entre los dos tipos de centros (Chi-Cuadrado,  $p= 0,000$ ): en el colegio privado el 70% de las mamás tienen estudios universitarios y superiores, un poco más de una cuarta parte (28%) son bachilleres y el 2% han realizado estudios técnicos. En el

---

colegio público la mitad (52%) de las mamás alcanzan el nivel de bachillerato, una tercera parte (32%) tienen grado profesional, el 10% solo hicieron la primaria y el 2% no tiene estudios. (Ver Tabla 15).

Suele darse una relación directa entre el nivel educativo de los padres de familia y el rendimiento escolar de sus hijos; es decir, a mayor nivel educativo de los padres de familia, mejor rendimiento escolar de sus hijos. Sin embargo no siempre sucede, pues existen diversos factores que inciden en el rendimiento escolar (Basit et al., 2015).

Un resumen de las características socio-demográficas de las familias que participan en este estudio se presenta a continuación:

El 56% de los hogares en el colegio privado y el 36% en el público están conformados por cuatro personas de los cuales dos son niños, es decir, hogares constituidos por papá, mamá y dos hijos. Casi la mitad de los papás tanto en el centro privado (47%) como en el público (46%) son empleados en empresas privadas, se tiene también, que en el colegio privado el 7% de los papás no trabajaban en el momento de este estudio.

Aproximadamente una tercera parte de las mamás, 30% en el centro privado y 36% en el público, son también empleadas en empresas de carácter privado; el 30% de las mamás en el colegio privado y el 18% en el público no trabajan fuera del hogar. Tanto en el centro privado, como en el público, el 60% de los niños pasa el mayor tiempo en casa con la mamá.

El “*número de adultos que conviven en la casa*” se relaciona estadísticamente con el tipo de colegio. En el centro privado se aprecia que el 92% de las familias tienen uno, dos o hasta tres adultos en el hogar, mientras que en el centro público el 70% de las familias tienen hasta tres adultos en casa y el restante 30%, cuatro, cinco y hasta seis personas adultas.

De igual manera, los ítems “*máximo nivel educativo alcanzado por el padre*” y “*máximo nivel educativo alcanzado por la madre*” presentan diferencias significativas según el tipo de colegio. Los papás en el colegio privado tienen mayoritariamente (41%)

---

títulos de posgrado, mientras en el colegio público la mayoría (47%) tienen título de bachillerato. Con respecto a las mamás se observan más diferencias: en el colegio privado casi la mitad tienen título universitario y el 26% de posgrado, siendo el mínimo nivel académico alcanzado el bachillerato; por el contrario, en el colegio público la mayoría (52%) son bachilleres y un 32% alcanzan título universitario, hay un 10% con solo estudios de primaria y un 2% sin estudios.

## **4.2. Análisis descriptivo de las dimensiones de estudio**

Los datos cuantitativos obtenidos de las respuestas cerradas del cuestionario han sido analizados a través de estadísticos descriptivos: frecuencias, porcentajes, media y desviación estándar de cada variable, y de medidas de asociación entre las variables de análisis incluidas en las distintas dimensiones y la variable tipo de colegio. Ello permite contrastar la hipótesis 1 vinculada a los objetivos específicos 1 y 2:

- Los padres de familia con hijos en segundo grado de primaria que participan en este estudio tienden a utilizar las mismas estrategias para estimular y reforzar el aprendizaje de la lectura y la escritura en el hogar. Estas estrategias no difieren sustancialmente, además, en función del tipo de centro, público y privado, en que escolarizan a sus hijos. El cumplimiento de esta hipótesis permitiría afirmar que la situación de partida de las familias en cuanto a estrategias parentales es similar, tanto en el conjunto de la muestra, como en su distribución en los centros escolares que forman parte de este estudio. Ello permitiría introducir en los centros un programa de intervención familiar estableciendo grupo de control y grupo experimental en cada uno de ellos, y valorar los resultados obtenidos.

### **4.2.1. Dimensión: Apoyo del Colegio o Apoyo Escolar**

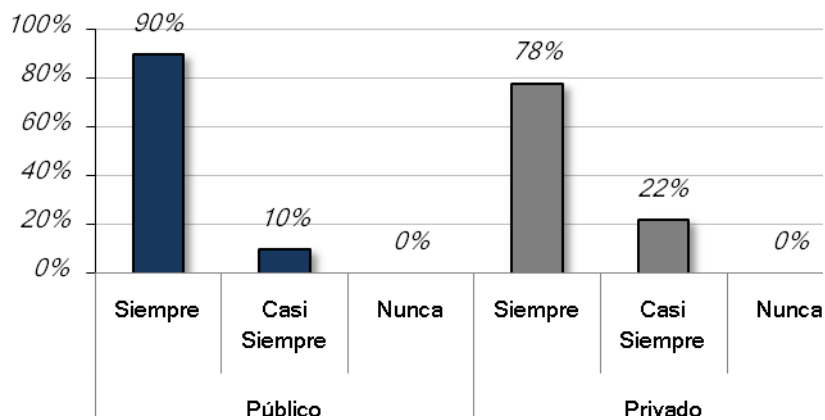
En esta dimensión se analiza el grado en que los padres de familia perciben las características del colegio para el desarrollo y formación de sus hijos. En las Tablas 16 a 20 se presentan las frecuencias y porcentajes de los ítems que conforman la dimensión *Apoyo*



del colegio, en función del tipo de colegio (público/privado) y en la parte inferior de cada una, el correspondiente diagrama de barras.

**Tabla 16 Es un colegio que reúne lo que usted desea para su hijo**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	45	90.0	Privado	Siempre	39	78.0
	Casi Siempre	5	10.0		Casi Siempre	11	22.0
	Nunca	0	0		Nunca	0	0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



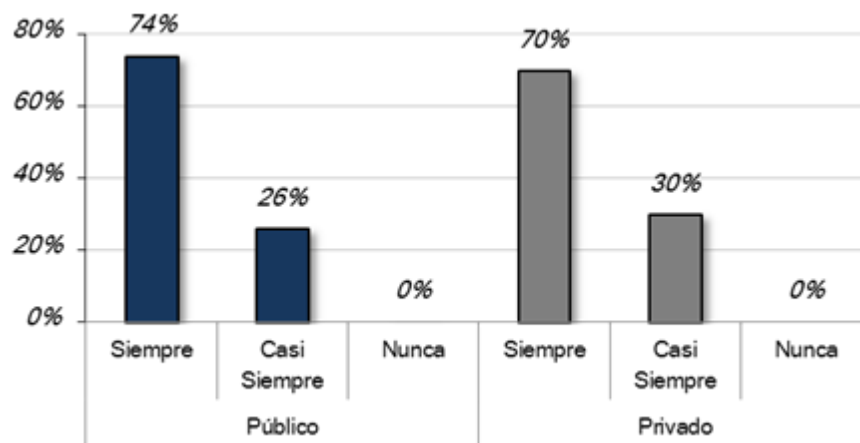
Se observa que tanto para los padres de familia de los niños de colegios públicos, como privados, el colegio reúne las características que desean para la formación de sus hijos, si bien se pueden hacer algunas matizaciones. Así, mientras que un 90% de los padres de niños de colegios públicos manifiestan que siempre tienen esta percepción, en el caso de los colegios privados son un 78% de los padres de familia quienes lo afirman con la misma rotundidad (Ver Tabla 16).

Es muy común que desde edades tempranas de los niños, los padres busquen un colegio que sea “ideal” para la educación de sus hijos, que congrege algunos requisitos como la cercanía al hogar, el buen nivel académico, la accesibilidad económica y que los padres se sientan satisfechos con el centro educativo escogido (García, Hernández, Gomaríz, y Parra, 2015).

El resultado del cálculo de asociación entre variables (Chi-Cuadrado=2,679,  $p=0,102$ , Tabla 81) muestra, no obstante, que no hay diferencias estadísticamente significativas en el aspecto analizado entre la percepción que tienen los padres de centros públicos y privados.

**Tabla 17** Observa que los profesores buscan que los padres se vinculen en las actividades de los niños.

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	37	74.0	Privado	Siempre	35	70.0
	Casi Siempre	13	26.0		Casi Siempre	15	30.0
	Nunca	0	0		Nunca	0	0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



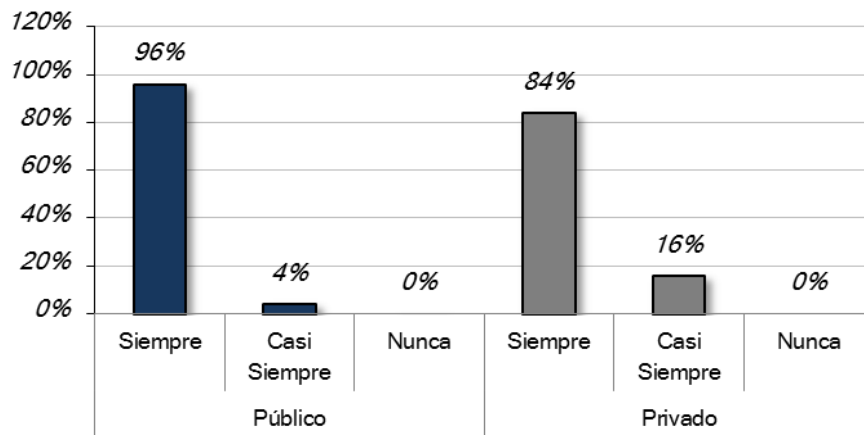
Aproximadamente las tres cuartas partes de los padres y madres, tanto en centros públicos (74%) como privados (70%), perciben que los profesores siempre buscan vincularlos en las actividades de sus hijos. El resto, 26% en el colegio público y 30% en el colegio privado, también tiene una percepción positiva y afirman que casi siempre se da esta situación (Ver Tabla 17).

Esto demuestra que los padres de familia están atentos a las sugerencias de los docentes que les permitan estar más involucrados y participar proactivamente en las actividades con sus hijos (McNeal, 2015; Wanat, Ehly, y Atkinson, 2001).

El resultado del contraste de asociaciones entre variables (Chi-Cuadrado=0,198,  $p=0,656$ , Tabla 81) indica que éstas no son significativas y ,por tanto, el tipo de colegio no parece influir en la apreciación de los padres de familia sobre la búsqueda de los profesores por vincularlos en las actividades de los niños.

**Tabla 18 Recibe noticias sobre actividades, eventos y reuniones del colegio.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	48	96.0	Privado	Siempre	42	84.0
	Casi Siempre	2	4.0		Casi Siempre	8	16.0
	Nunca	0	0		Nunca	0	0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



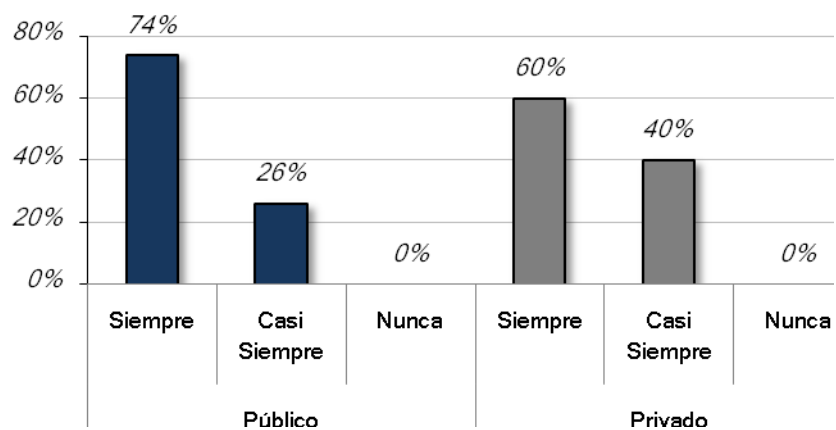
Con mayor fuerza (96%) los padres de familia en el colegio público afirman que siempre reciben noticias del colegio sobre las actividades educativas y reuniones que se realizan. En el colegio privado el 84% de los padres contestaron de igual forma. Para el resto, 4% en el colegio público y 16% en el colegio privado, casi siempre se da esta situación, como se muestra en la Tabla 18.

Como es de esperar, los padres de familia se muestran muy interesados en mantener comunicación directa con los centros escolares a través de notas, agendas, circulares, para estar informados de las diferentes actividades y eventos que se realicen en el colegio (Mora, 2002).

El resultado del contraste de asociaciones entre variables (Chi-Cuadrado=4,0,  $p=0,046$ , Tabla 81) indica que hay diferencias significativas al considerar el tipo de centro y la percepción de los padres en el aspecto analizado, observando que son más los padres en el colegio público, los que perciben que siempre reciben notificaciones de los eventos que se realizan en el centro educativo de sus hijos.

**Tabla 19. Asiste a las reuniones del colegio.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	37	74.0	Privado	Siempre	30	60.0
	Casi Siempre	13	26.0		Casi Siempre	20	40.0
	Nunca	0	0		Nunca	0	0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



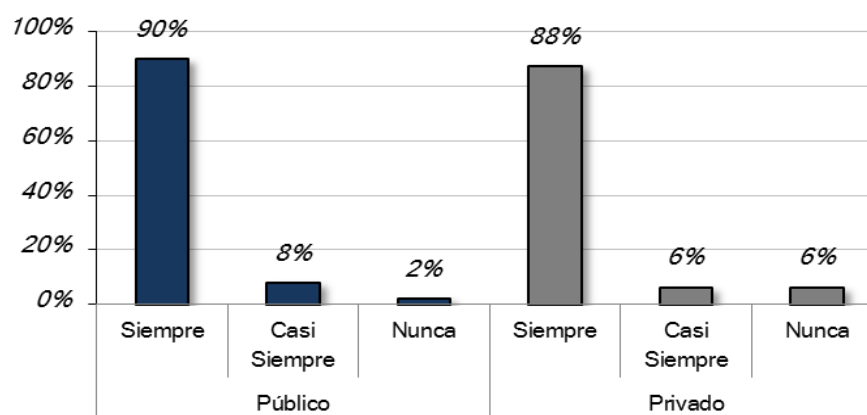
El 74% de los padres de familia que colaboraron con la encuesta en el colegio público y el 60% en el colegio privado, confirman que siempre asisten a las reuniones escolares. El restante, 26% en el colegio público y 40% en el colegio privado, responden que asisten casi siempre (Ver Tabla 19).

En estas edades escolares, los padres de familia suelen asistir frecuentemente a todas las reuniones que ofrece el colegio y se muestran interesados; pero a medida que pasan los años escolares, la asistencia de los padres de familia disminuye, porque consideran que la tarea educativa le pertenece más al centro escolar (Murray et al., 2015).

Con el resultado de la prueba de independencia o de asociación entre variables (Chi-Cuadrado=2,21, p=0,137, Tabla 81) se obtiene que no hay relación entre la frecuencia de asistencia de los padres a las reuniones y el tipo de colegio.

**Tabla 20 Recibe información al comenzar el año sobre los programas a trabajar con su hijo en el colegio o el aula.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	45	90.0	Privado	Siempre	42	84.0
	Casi Siempre	4	8.0		Casi Siempre	3	6.0
	Nunca	1	2.0		Nunca	3	6.0
	Total	50	100.0		Total	48	100.0



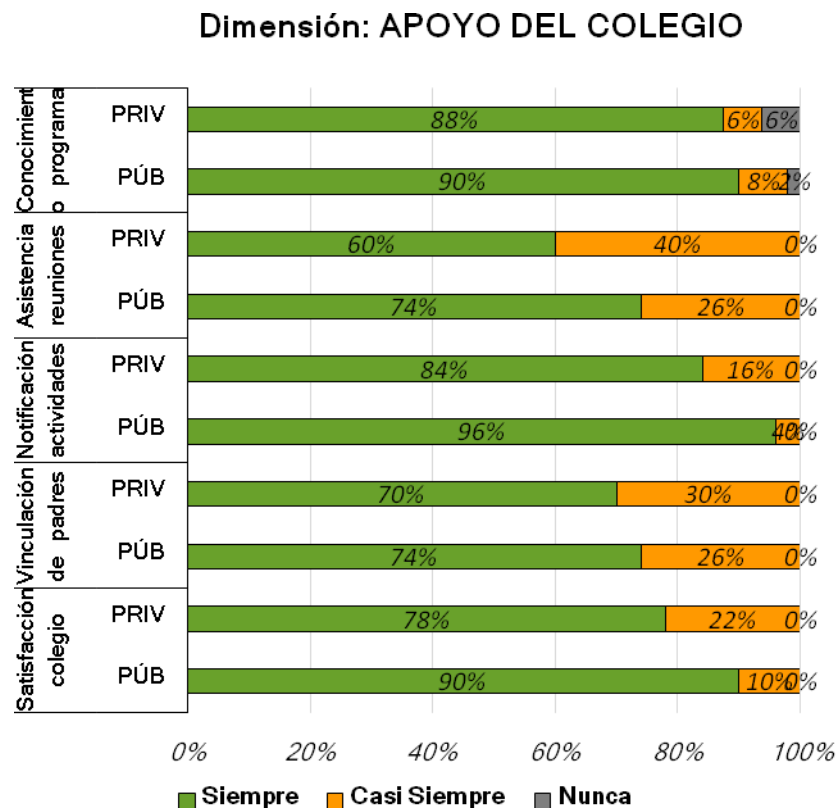
Tanto los padres de familia de los niños de los colegios públicos (90%) como de los colegios privados (88%) afirman que siempre reciben información al empezar el año sobre los programas a desarrollar con los alumnos en la temporada escolar. Para una pequeña minoría, 2% en el colegio público y 6% en el privado, esto nunca sucede como se puede apreciar en la Tabla 20.

Siempre al inicio del año escolar, los colegios presentan a los padres de familia los planes de área, planes de asignatura, planes de períodos, que marcan la ruta de lo que se

persigue alcanzar desde el inicio, hasta el final del año escolar, evidenciando las competencias que deben alcanzar sus hijos en las diferentes áreas curriculares y en cada grado (Puccioni, 2015).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=1,206,  $p=0,547$ , Tabla 81), indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tienen los padres del aspecto analizado en función del tipo de centro en que escolarizan a sus hijos, público o privado.

Un resumen de las respuestas emitidas a esta dimensión se presenta a continuación:



**Figura 4. Resumen de frecuencias para los ítems de la Dimensión de Apoyo del Colegio o Apoyo Escolar**

En la Figura 4 se presenta un resumen de los ítems de la dimensión **Apoyo del Colegio o Apoyo Escolar**. La gran mayoría de los padres y madres que respondieron la encuesta (78% centro privado y 90% centro público) siempre consideran que el colegio en el cual se encuentran sus hijos, satisface sus necesidades y expectativas. Mayormente también los padres de familia, el 70% (centro privado) y el 74% (centro público) perciben siempre un alto interés por parte de los profesores de sus hijos para integrarlos a las actividades que se realizan con los niños. En proporción un poco más baja los padres, (60% en el centro privado y 74% en el centro público), afirman que siempre asisten a todas las reuniones del colegio para enterarse del rendimiento, los progresos o las dificultades de sus hijos. Un 88% de los padres en el centro privado y un 90% en el público, estiman que siempre reciben información sobre los programas planeados en la institución para el año escolar de sus hijos.

En esta dimensión, en el ítem “*notificación sobre actividades que se realizan en el colegio*”, se puede ver que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tienen los padres del centro público, por comparación con la que tienen en el centro privado: es más contundente la respuesta de los padres en el centro público, con un 96% que afirman recibirlas siempre, mientras que en el centro privado el porcentaje que responde de igual forma es del 84%.

Los resultados obtenidos en esta dimensión indican que, a excepción de la variable citada anteriormente, se cumple la hipótesis 1:

- Los padres de familia con hijos en segundo grado de primaria que participan en este estudio tienden a utilizar las mismas estrategias para estimular y reforzar el aprendizaje de la lectura y la escritura en el hogar. Estas estrategias no difieren sustancialmente, además, en función del tipo de centro, público y privado, en que escolarizan a sus hijos. El cumplimiento de esta hipótesis permitiría afirmar que la situación de partida de las familias en cuanto a estrategias parentales es similar, tanto en el conjunto de la muestra, como en su distribución en los centros escolares que forman parte de este estudio. Ello permitiría introducir en



los centros un programa de intervención familiar estableciendo grupo de control y grupo experimental en cada uno de ellos, y valorar los resultados obtenidos.

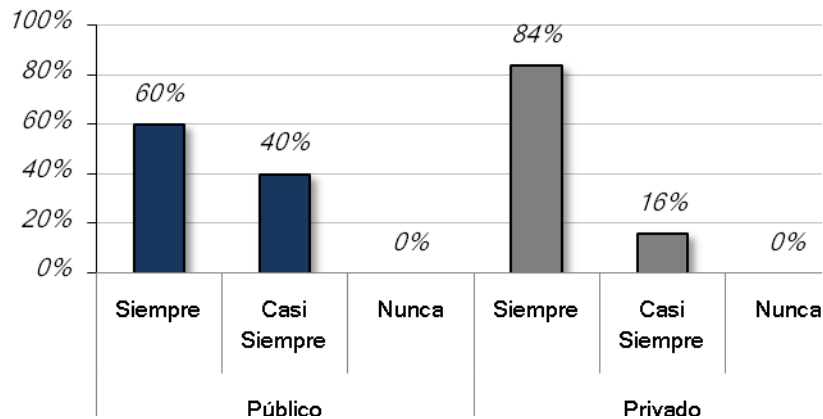
#### 4.2.2. Dimensión Apoyo Familiar a los Hijos

En esta dimensión se ofrece información sobre el apoyo familiar que reciben los niños en casa para reforzar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura como el tiempo que comparten juntos, las actividades para realizar en casa, el diálogo sobre las inquietudes de los niños y la comunicación con el profesor.

En las Tablas 21 a 26 se presentan las frecuencias y porcentajes de los ítems de la dimensión *Apoyo Familiar a los Hijos*, en función del tipo de centro (público o privado) y en la parte inferior de cada una, el diagrama de barras correspondiente.

**Tabla 21 Dedicar minutos diarios para comentar con su hijo lo ocurrido durante el día en el colegio.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	30	60.0	Privado	Siempre	42	84.0
	Casi Siempre	20	40.0		Casi Siempre	8	16.0
	Nunca	0	.0		Nunca	0	.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



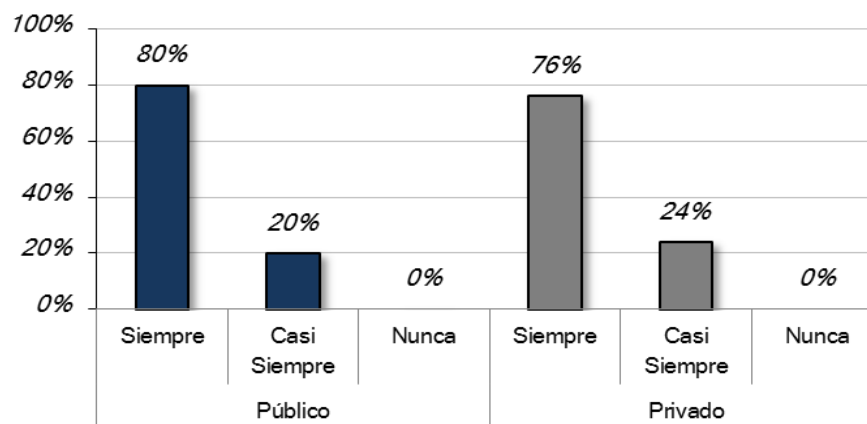
La mayoría de los padres de familia que tienen sus hijos en el colegio privado (84%) dedican siempre tiempo a dialogar diariamente con sus hijos sobre los eventos escolares de éstos. En el colegio público es menor el porcentaje (60%) de los padres que siempre dedican tiempo para charlar con sus hijos sobre los acontecimientos del día, como se aprecia en la Tabla 21.

Esta estrategia de dialogar lo ocurrido durante el día, es una de las más importantes para crear una dinámica que fortalezca la comunicación a través de los años entre padres e hijos sobre diversos temas, y por ende, también se favorece el nivel educativo de los niños (Rowe, y Casillas, 2015).

El valor de significación de la prueba de independencia ( $\chi^2=7,143$ ,  $p=0,008$ , Tabla 81) indica que el diálogo con los hijos sobre los eventos diarios en el colegio se realiza significativamente más por parte de los padres que escolarizan a sus hijos en el centro privado, que en el público.

**Tabla 22 Sabe qué actividades le piden en el colegio para que realice el niño en la casa.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	40	80.0	Privado	Siempre	38	76.0
	Casi Siempre	10	20.0		Casi Siempre	12	24.0
	Nunca	0	.0		Nunca	0	.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



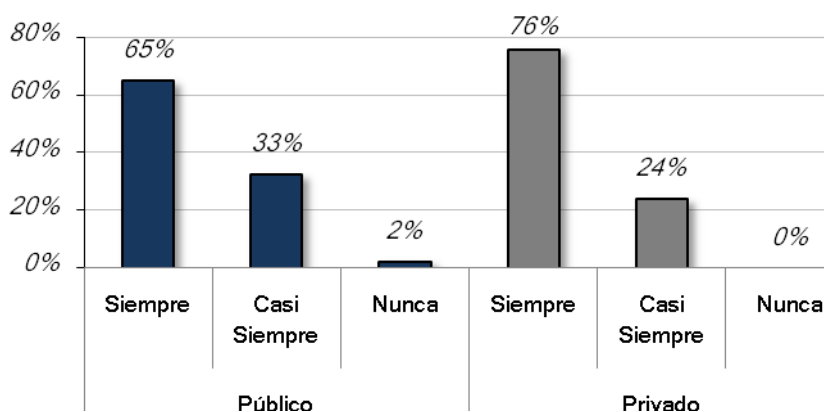
La gran mayoría de los padres de familia, tanto en centros públicos (80%) como privados (76%) afirma que siempre se enteran de las actividades escolares que sus hijos deben realizar en casa. El resto, 20% en el colegio público y 24% en el colegio privado, responde que casi siempre tienen conocimientos de dichas actividades (Ver Tabla 22).

Se comprueba lo manifestado anteriormente; los padres de familia están muy involucrados con sus hijos en estas edades tempranas, y, en este caso, con las tareas que les dejan para la casa (Gonida y Cortina, 2014).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=0,232, p=0,629, Tabla 81) indica que no hay diferencias estadísticamente significativas en la actuación de los padres en el aspecto analizado en función de la tipología de centros.

**Tabla 23 Habla con su hijo sobre las diferentes inquietudes que pueda manifestar**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	32	65.0	Privado	Siempre	38	76.0
	Casi Siempre	16	33.0		Casi Siempre	12	24.0
	Nunca	1	2.0		Nunca	0	.0
	Total	49	100.0		Total	50	100.0



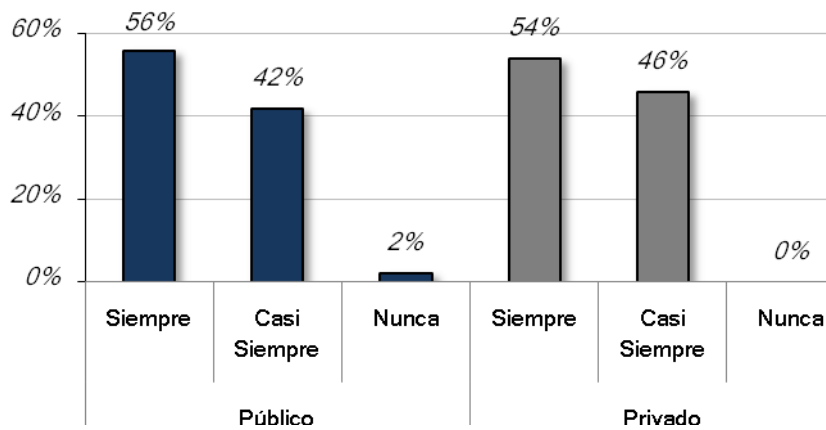
En proporciones similares los padres de familia, tanto de colegios públicos (65%) como de colegios privados (76%), estiman que siempre dialogan con sus hijos sobre las inquietudes que ellos manifiestan. Para el 33% en el colegio público y el 24% en el privado, de los padres de familia, estos escenarios se presentan casi siempre. El 2% de los padres del colegio público reconocen que nunca realizan estas charlas con los niños y en el colegio privado esta última opción de respuesta no fue tomada en cuenta (Ver Tabla 23).

Los padres de familia en general, muestran interés por todas las actividades de sus hijos en el colegio, con el propósito que el niño sienta el ambiente colaborativo y de vinculación de sus papás, fortaleciendo su autoestima, mejorando el vínculo afectivo y la relación con sus compañeros y profesores (Schaub, 2005).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=2,076, p=0,354, Tabla 81) indica que no hay diferencias estadísticamente significativas en el comportamiento analizado de los padres en función del tipo de colegio al que están vinculados.

**Tabla 24 Le gusta participar en las diferentes actividades educativas de su hijo.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	28	56.0	Privado	Siempre	27	54.0
	Casi Siempre	21	42.0		Casi Siempre	23	46.0
	Nunca	1	2.0		Nunca	0	.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



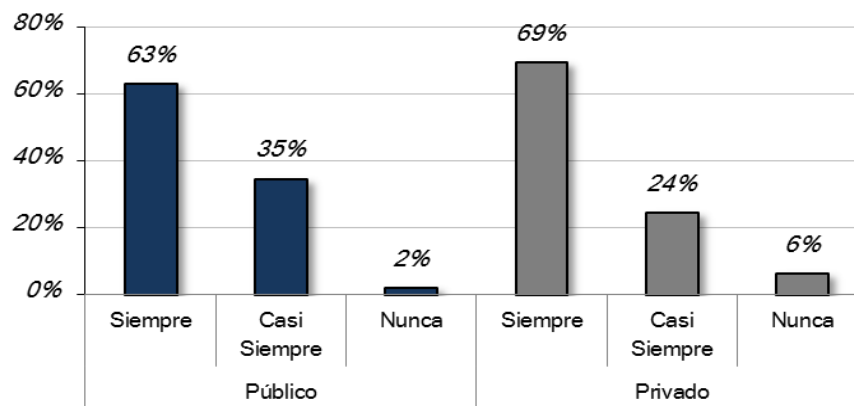
Un poco más de la mitad de los padres de familia, tanto en colegios públicos (56%) como privados (54%) manifiesta que siempre participan en las actividades escolares de sus hijos. El resto, 42% en el colegio público y 46% en el colegio privado, consideran que casi siempre se involucra en este tipo de eventos. En el colegio público un padre reconoce que nunca participa en estas prácticas (Ver Tabla 24).

Es muy frecuente observar que en las edades tempranas de los niños, los padres de familia se caracterizan por vincularse en todas las actividades escolares de manera espontánea y con verdadero agrado, disminuyendo su participación a medida que avanzan los años escolares (Murray et al., 2015).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=1,109, p=0,574, Tabla 81) indica que el gusto de los padres por vincularse en las actividades escolares de sus hijos, es independiente del tipo de colegio.

**Tabla 25 Se mantiene en comunicación con el profesor para informarse sobre sus progresos o dificultades.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	31	63.3	Privado	Siempre	34	69.4
	Casi Siempre	17	34.7		Casi Siempre	12	24.5
	Nunca	1	2.0		Nunca	3	6.1
	Total	49	100.0		Total	49	100.0



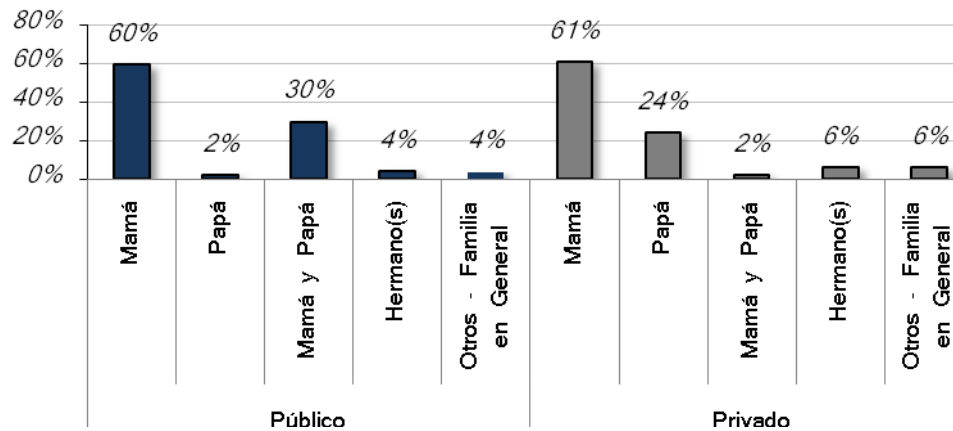
El 63% de los padres de familia en los colegios públicos y el 69% en los privados, mantienen una comunicación permanente con los profesores para indagar sobre el

rendimiento de sus hijos. El 35% en el centro público y el 24% en el privado estiman que esta comunicación la mantienen casi siempre. El 6% de los padres en el colegio privado, nunca tienen este acercamiento con los profesores de sus hijos (Ver Tabla 25).

El proceso educativo en Colombia está organizado en cuatro períodos académicos, y al finalizar cada uno de ellos hay un encuentro del director de grupo con los padres de familia y los niños, donde se informan las fortalezas, habilidades y competencias adquiridas, aspectos por mejorar y recomendaciones; igualmente, durante el período se pueden acordar otras reuniones con cita ya sea solicitada por los papás o por el profesor (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2002). El resultado de la prueba de independencia ( $\chi^2=2,001$ ,  $p=0,368$ , Tabla 81) indica que los padres de ambos tipos de colegio tienen un comportamiento similar al comunicarse con los docentes para indagar sobre el rendimiento académico de sus hijos.

**Tabla 26 Persona que acompaña al niño en la realización de los trabajos que son para la casa.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje	
Público	Mamá	30	60.0	Privado	Mamá	30	61.2	
	Papá	1	2.0		Papá			
	Mamá y Papá	15	30.0		Mamá y Papá	12	24.5	
	Hermano(s)	2	4.0		Hermano(s)	1	2.0	
	Empleada Doméstica	0	0		Empleada Doméstica	3	6.1	
	Otros - Familia en General	2	4.0		Otros - Familia en General	3	6.1	
	Total	50	100.0		Total	49	100.0	



Con mayor frecuencia ( $\approx 60\%$ ) tanto en los centros públicos como privados son las mamás las que hacen el acompañamiento en las labores escolares de sus hijos. Llama la atención que en el colegio privado el 24% de los papás se involucran directamente en las tareas escolares, mientras que en el colegio público solo el 2% lo hace.

Contrariamente, esta labor es compartida por ambos padres con mayor frecuencia en los colegios públicos (30%) que en los colegios privados (2%). En menor número ( $\approx 5\%$ ), son los hermanos u otros familiares los que acompañan a los niños en la realización de sus tareas (Ver Tabla 26).

La vinculación de la familia en el proceso educativo de los niños en edades tempranas es alto, siendo la mamá la que acompaña a sus hijos la mayoría de las veces en las labores extracurriculares en casa, orientando los trabajos y fortaleciendo hábitos de estudio que le permitan seguir avanzando académicamente (Coyl-Shepherd, y Newland, 2013; Keown, y Palmer, 2014).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=4,857,  $p=0,434$ , Tabla 81) indica que son las madres las personas que más acompañan a sus hijos en las actividades extracurriculares, independientemente del tipo de colegio en el que estén.

Un resumen de las respuestas emitidas a esta dimensión se presenta a continuación:

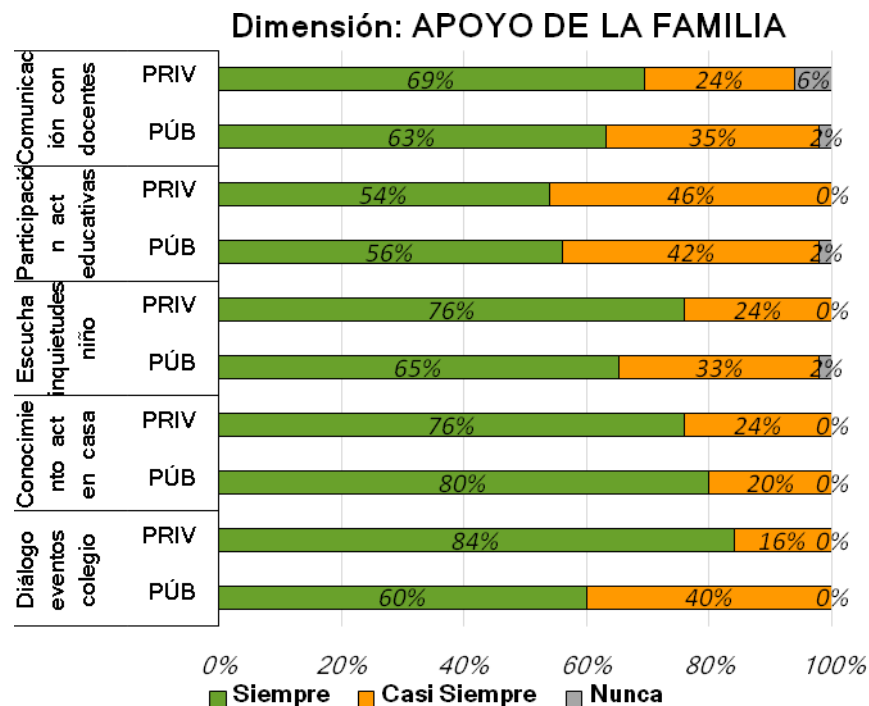


En la Figura 5 se presenta un resumen de los resultados obtenidos en los ítems de la dimensión **Apoyo Familiar a los Hijos**. La mayoría de los padres de familia, el 76% en el centro privado y el 80% en el público, siempre se enteran de las actividades escolares que sus hijos deben realizar en casa. Por otra parte, el 76% de los padres en el centro privado y el 65% en el público hablan siempre con sus hijos para conocer las inquietudes que éstos manifiestan.

En proporciones muy similares y un poco superiores a la mitad, en el centro privado (54%) y en el público (56%), los padres de familia participan siempre en las actividades escolares de sus hijos; para el resto, esta participación la realizan casi siempre. Con porcentajes del 69% en el centro privado y 63% en el público, los padres y madres siempre aseguran una abierta comunicación con los profesores de sus hijos para mantenerse al tanto del rendimiento de los niños.

En la mayoría de las familias, un 61% en el centro privado y un 60% en el público son las madres las personas que acompañan a sus hijos mientras realizan las tareas y trabajos escolares en casa.

**Figura 5. Resumen de frecuencias para los ítems de la dimensión de apoyo de la familia**



En esta dimensión, el ítem “*tiempo dedicado por los padres para comentar con sus hijos sobre los acontecimientos del día*” se relaciona estadísticamente con el tipo de colegio. Se tiene que el 84% de los padres de familia en el colegio privado y el 60% en el colegio público, siempre dedican minutos en el día para conversar con sus hijos. Es decir, son más los padres del colegio privado los que destinan tiempo para comentar con sus hijos sobre los sucesos del día, por comparación con el centro público.

Los resultados obtenidos en esta dimensión indican que, a excepción de la variable citada anteriormente, se cumple la hipótesis 1, asociada a los objetivos específicos 1 y 2: Los padres de familia con hijos en segundo grado de primaria que participan en este estudio tienden a utilizar las mismas estrategias para estimular y reforzar el aprendizaje de la lectura y la escritura en el hogar. Estas estrategias no difieren sustancialmente, además, en función del tipo de centro, público y privado, en que escolarizan a sus hijos.

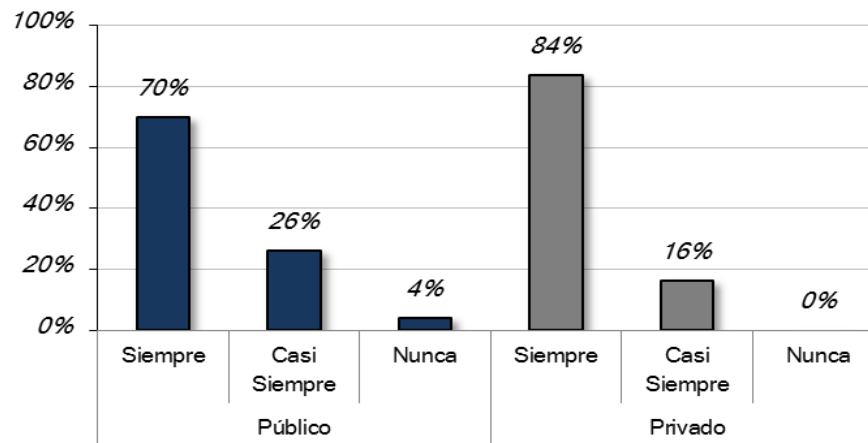
El cumplimiento de esta hipótesis permite afirmar que la situación de partida de las familias en cuanto **al apoyo escolar que brindan sus hijos** es similar, tanto en el conjunto de la muestra, como en su distribución en los centros escolares que forman parte de este estudio. Ello facilita introducir en los centros el programa de intervención familiar diseñado, estableciendo en ambos un grupo de control y un grupo experimental para valorar los resultados obtenidos tras la implementación del programa.

#### 4.2.3. Dimensión Pautas de Lenguaje Oral

En las Tablas 27 a 35 se presentan los resultados de los variables que conforman las pautas de lenguaje oral que se tuvieron en cuenta en esta dimensión. Se cuantifican las frecuencias y porcentajes en función del tipo de colegio (público o privado) y en la parte inferior de cada tabla se presenta el correspondiente diagrama de barras.

**Tabla 27 Dialogan sobre eventos familiares, por ejemplo, involucrando al niño en organizar planes, preparación de un viaje, etc.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	35	70.0	Privado	Siempre	41	83.7
	Casi Siempre	13	26.0		Casi Siempre	8	16.3
	Nunca	2	4.0		Nunca	0	.0
	Total	50	100.0		Total	49	100.0

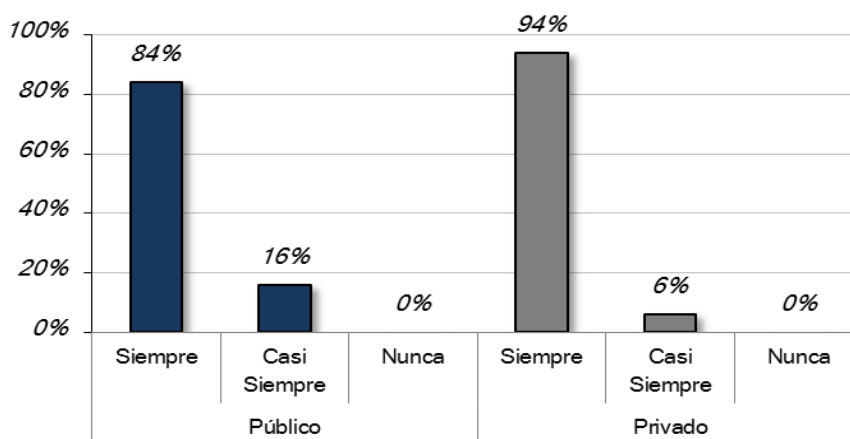


La mayoría de los padres y madres, tanto en los centros públicos (70%) como privados (84%) siempre dialogan e involucran a sus hijos en la organización de eventos familiares, paseos, vacaciones, salidas de fines de semana, etc. El resto, 26% en el colegio público y 16% en el privado, casi siempre comparten con sus hijos la planificación de estas actividades familiares (Ver Tabla 27).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=3,654,  $p=0,161$ , Tabla 81) indicando que los diálogos familiares en los que involucran a los niños, se realizan de manera similar en ambos tipos de centros.

**Tabla 28 Le proporciona modelos de cómo comunicarse, por ejemplo, manera correcta de mantener un diálogo con otra persona, le corrige cuando pronuncia mal una palabra.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	42	84.0	Privado	Siempre	47	94.0
	Casi Siempre	8	16.0		Casi Siempre	3	6.0
	Nunca	0	.0		Nunca	0	.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0

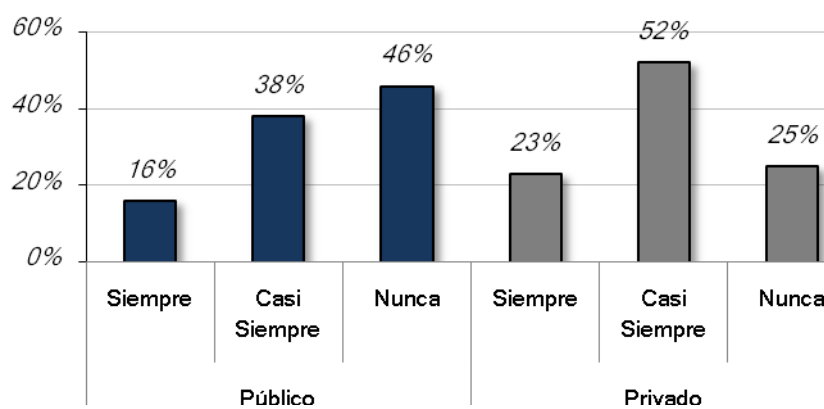


En mayor proporción, tanto los padres de familia de los centros públicos (84%) como de los centros privados (94%), estiman que siempre orientan a sus hijos en la forma correcta como deben expresarse y los corrigen cuando se equivocan. El resto, 16% en el colegio público y 6% en el privado, consideran que casi siempre les hacen estas observaciones a sus hijos (Ver Tabla 28).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=2,554, p=0,110, Tabla 81) indicando que las correcciones que los padres hacen a sus hijos cuando se equivocan son similares en ambos tipos de centros que participan en este estudio.

**Tabla 29 Anima a su hijo a que le cuente una historia a partir de láminas**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	8	16.0	Privado	Siempre	11	22.9
	Casi Siempre	19	38.0		Casi Siempre	25	52.1
	Nunca	23	46.0		Nunca	12	25.0
	Total	50	100.0		Total	48	100.0



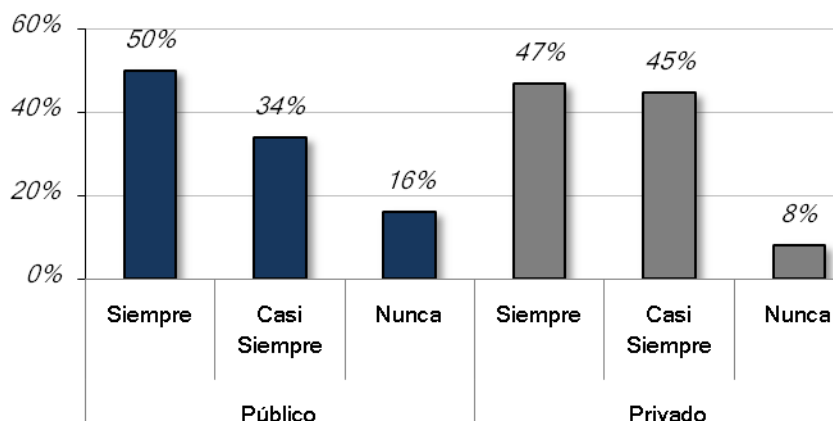
Se puede apreciar que casi la mitad de los padres de familia del colegio público (46%) no alientan a sus hijos a crear historias por medio de la descripción de láminas y un 38% lo hace casi siempre. Contrario a estas respuestas, un poco más de la mitad de los padres en el colegio privado (52%), casi siempre incorporan entre las actividades con sus hijos la narración de historias a partir de láminas y una cuarta parte, nunca lo hacen (Ver Tabla 29).

Estos resultados muestran que se debe seguir impulsando la lectura de imágenes e ilustraciones porque ésta permite en los niños despertar el nivel de atención, enriquecer el vocabulario, construir historias con sentido e interpretar diferentes situaciones, lo cual, facilita posteriormente la escritura (Aerila y Rönkkö, 2015).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=4,710, p=0,095, Tabla 81) indica que la estimulación que los padres hacen para que sus hijos les cuenten historias a partir de láminas es similar en los dos tipos de centros que participan en esta investigación.

**Tabla 30 Habla con su hijo sobre los personajes, las cosas, y los animales que encuentran en la lectura**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	25	50.0	Privado	Siempre	23	46.9
	Casi Siempre	17	34.0		Casi Siempre	22	44.9
	Nunca	8	16.0		Nunca	4	8.2
	Total	50	100.0		Total	49	100.0

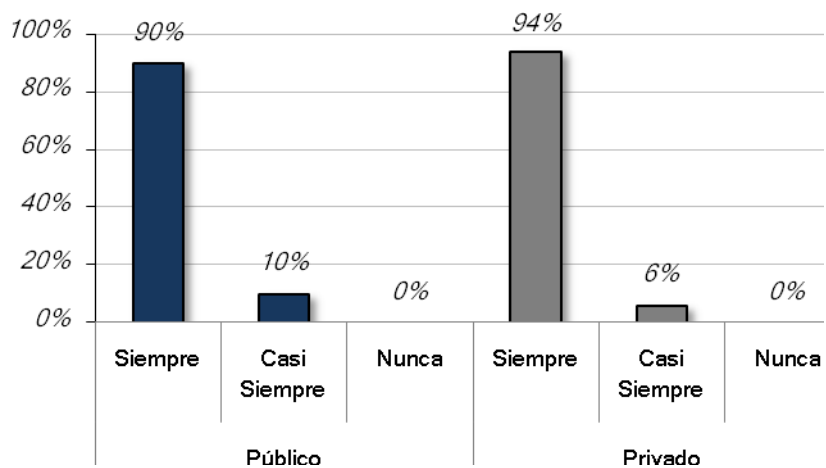


Con un 84% en el colegio público y 92% en el colegio privado, los padres de familia reafirman que siempre, y casi siempre, hablan con sus hijos sobre los personajes, las cosas, los animales que encuentran en las lecturas que realizan con ellos. El resto, 16% de los padres en el centro público y 8% en el privado, reconocen que nunca ofrecen estos espacios a sus hijos para indagar sobre las lecturas que hacen (Ver Tabla 30).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=2,048, p=0,359, Tabla 81) indicando que en ambos tipos de centro los padres comentan de forma similar con sus hijos las imágenes que encuentran en las lecturas.

**Tabla 31 Le brinda ayuda a su hijo cuando no es capaz de expresarse con claridad**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	45	90.0	Privado	Siempre	47	94.0
	Casi Siempre	5	10.0		Casi Siempre	3	6.0
	Nunca	0	.0		Nunca	0	.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



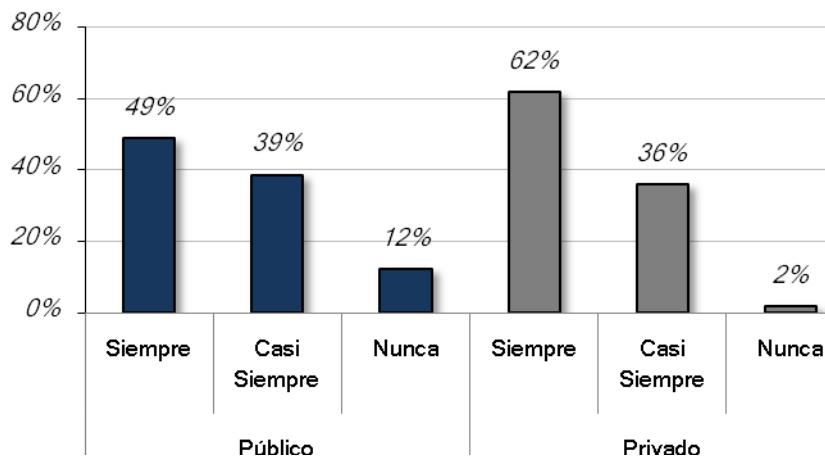


Reconocen con fuerza, tanto los padres de familia de los colegios públicos (90%), como de los privados (94%), que siempre les brindan ayuda a sus hijos cuando estos no son capaces de expresarse con claridad. La alternativa *nunca* no fue considerada por ninguno de los grupos de padres (Ver Tabla 31).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=0,543, p=0,461, Tabla 81) indicando que la ayuda que le brindan los padres a los niños cuando no se expresan bien es similar en ambos tipos de colegios.

**Tabla 32 Busca temas de mutuo interés con la expectativa de que el niño escuche**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	24	49.0	Privado	Siempre	31	62.0
	Casi Siempre	19	38.8		Casi Siempre	18	36.0
	Nunca	6	12.2		Nunca	1	2.0
	Total	49	100.0		Total	50	100.0

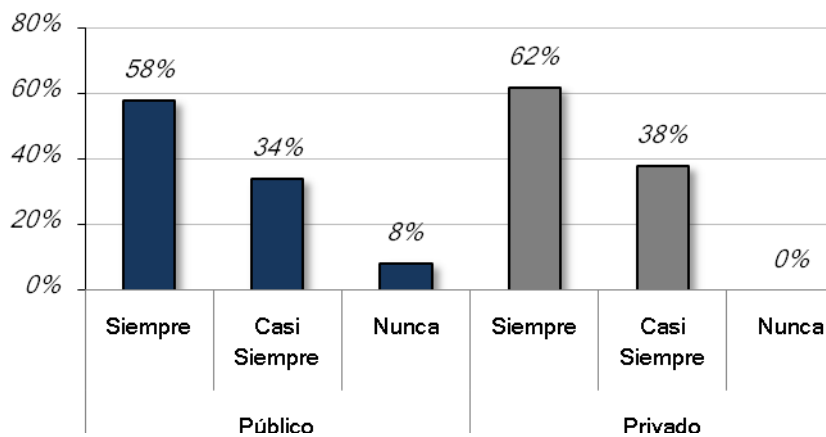


Aunque los padres de familia tienden a concentrar sus respuestas en las opciones *siempre* y *casi siempre*, se puede apreciar que la primera alternativa es elegida por un poco más de la mitad de los padres en el colegio privado (62%) y aproximadamente la mitad (49%) en el público. Se observa además, un escaso, pero llamativo 12% de padres de familia en el colegio público que nunca buscan temas de mutuo interés con sus hijos (Ver Tabla 32).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=4,480, p=0,106, Tabla 81) indica que en ambos tipos de centro los padres buscan de modo similar temas de interés para implicar al niño en la lectura.

**Tabla 33 Anima a todos los miembros de la familia a participar del diálogo cuando están reunidos, por ejemplo, a la hora de comer, en la noche, etc.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	29	58.0	Privado	Siempre	31	62.0
	Casi Siempre	17	34.0		Casi Siempre	19	38.0
	Nunca	4	8.0		Nunca	0	0.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0

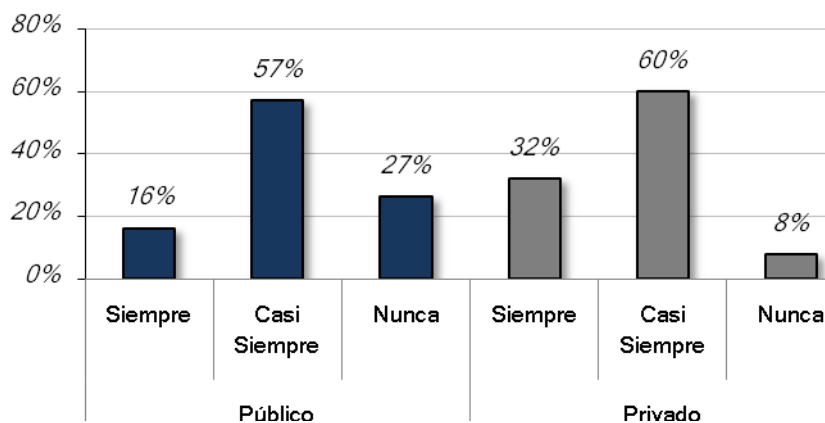


Existe un buen número de padres de familia en el colegio público (58%), y privado (62%), que siempre animan a todos los miembros de la familia a participar de reuniones y conversaciones en el interior de sus hogares. El restante, 34% en el colegio público y 38% en el colegio privado, consideran que casi siempre crean estos escenarios familiares. Aunque esta situación es la predominante, se presenta un 8% de hogares en el colegio público donde estas iniciativas no se dan nunca (Ver Tabla 33).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=4,178,  $p=0,124$ , Tabla 81) indica que el aspecto analizado se produce de manera similar en los padres que escolarizan a sus hijos en ambos tipos de centro.

**Tabla 34 Le cuenta historias al niño en diferentes momentos del día**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	8	16.3	Privado	Siempre	16	32.0
	Casi Siempre	28	57.1		Casi Siempre	30	60.0
	Nunca	13	26.5		Nunca	4	8.0
	Total	49	100.0		Total	50	100.0

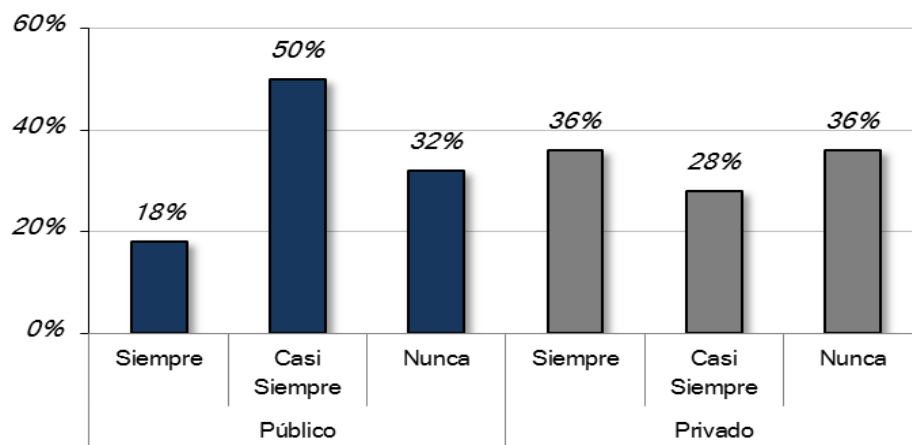


Un poco más de la mitad de los padres y madres tanto en centros públicos (57%), como privados (60%), casi siempre le cuentan historias a sus hijos en diferentes momentos del día. En el colegio privado un 32% y en el colegio público un 16% manifiesta hacerlo siempre. Más de una cuarta parte de los padres (27%) en el colegio público y 8% en el privado reconocen que nunca les cuentan historias a sus hijos en el transcurso del día (Ver Tabla 34).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-cuadrado=7,491, p=0,024, Tabla 81) es significativa, es decir, existen diferencias entre contar historias en distintos momentos del día y el tipo de colegio, siendo en el centro público, donde se aprecia un mayor número de padres que nunca realizan este tipo de actividades con sus hijos en casa.

**Tabla 35 Construyen juntos sus propias historias sobre algún cuento o lámina observada**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	9	18.0	Privado	Siempre	18	36.0
	Casi Siempre	25	50.0		Casi Siempre	14	28.0
	Nunca	16	32.0		Nunca	18	36.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0

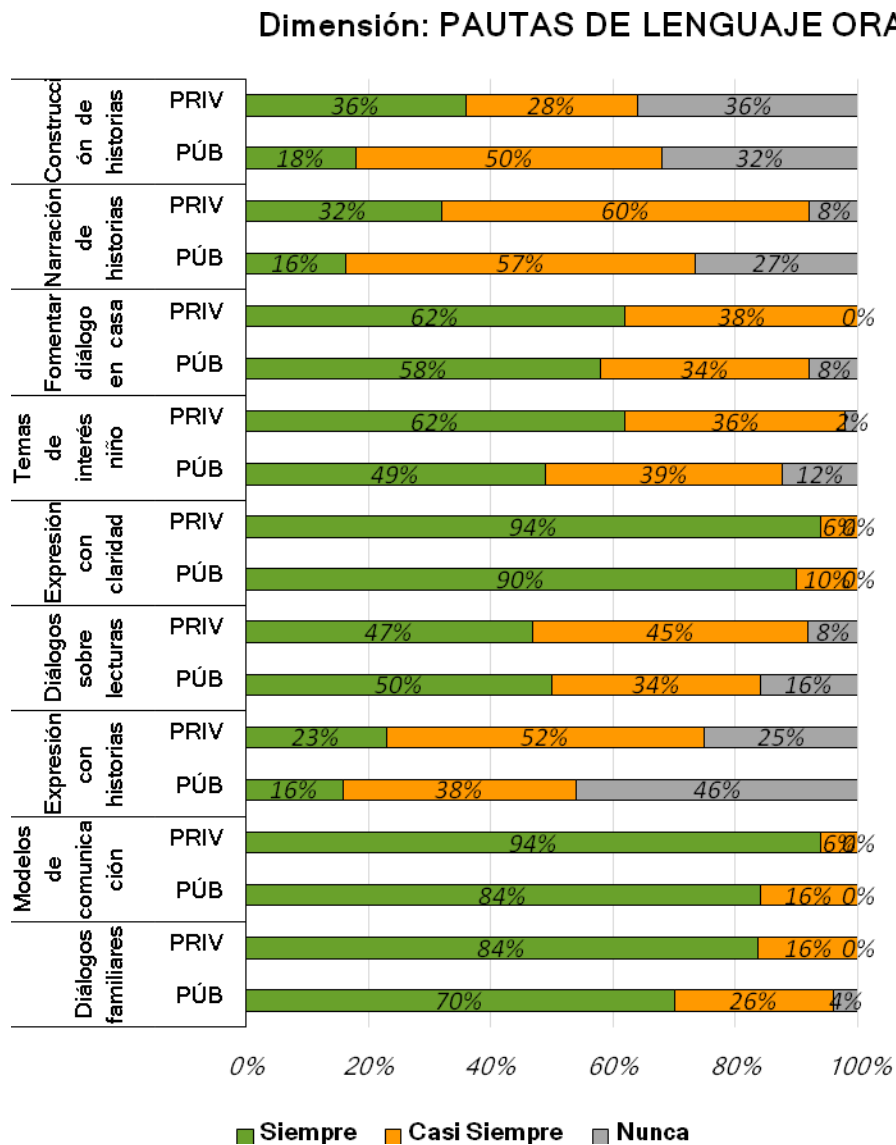


La mitad de los padres de familia que respondieron la encuesta en el colegio público (50%) y un poco más de la cuarta parte en el colegio privado (28%) afirman que casi siempre construyen con sus hijos sus propias historias sobre alguna vivencia que hayan tenido. Para el 18% en el centro público y el 36% en el privado, esta situación sucede siempre. Para el resto, aproximadamente una tercera parte de los padres de familia en los dos tipos de centros educativos (32% en el público y 36% en el privado), afirman que nunca realizan estas actividades con sus hijos (Ver Tabla 35).

Los resultados de la prueba de independencia (Chi-cuadrado=6,220,  $p=0,045$ , Tabla 81) indica que existen diferencias significativas en el comportamiento de los padres de construir historias propias y el tipo de colegio: son más los padres de familia en el colegio privado que siempre construyen con sus hijos historias sobre las láminas observadas, que los padres que lo hacen en el colegio público.

Un resumen de las respuestas obtenidas en esta dimensión se presenta a continuación:

**Figura 6. Resumen de frecuencias para los ítems de la dimensión pautas de lenguaje oral**



En la Figura 6 se presenta un resumen de los resultados obtenidos en la dimensión **Pautas del Lenguaje Oral**. La mayoría de los padres tanto en el centro privado (84%), como en el público (70%), siempre involucran a sus hijos en la organización de actividades familiares. De igual forma, con porcentajes del 94% en el centro privado y 84% en el público, los padres de familia inculcan a sus hijos modelos efectivos de comunicación colaborando con el proceso de aprendizaje.

Los padres de familia del centro privado (52%), y del centro público (38%), casi siempre alientan a sus hijos a practicar el relato de historias a partir de láminas que observan con el ánimo de incentivar su creatividad e imaginación. Y siempre, 47% en el centro privado y 50% en el público, los padres y madres hablan con sus hijos sobre las lecturas que realizan juntos. Reconocen además, casi todos los padres encuestados, 94% en el centro privado y 90% en el público, que siempre ayudan a sus hijos a expresarse con claridad cuando ellos lo necesitan.

Aceptan de igual forma, el 62% de los padres en el centro privado y el 49% en el público, que siempre buscan temas que interesen al niño para dar inicio a conversaciones con ellos. En proporciones similares, el 62% de los padres en el centro privado y el 58% en el público, aseguran que siempre animan a todos los miembros de la familia y facilitan la creación de escenarios que propicien conversaciones en el hogar.

En esta dimensión, “*contar historias a los niños en distintos momentos del día*”, se puede definir como una práctica más arraigada en los padres de familia del centro privado, que la hacen siempre o casi siempre (92%), mientras que en el colegio público la realiza el 73% de los padres con la misma frecuencia. De igual modo, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas según el tipo de colegio en “*la construcción de historias propias sobre un cuento o lámina observada*”; mientras en el colegio público los padres utilizan este recurso pedagógico siempre (18%) y casi siempre (50%), en el colegio privado el 36% lo realizan siempre y el 28% casi siempre.

La expresión oral permite al niño dar a conocer sus ideas, mensajes, formular enunciados y comunicarse interactuando con los otros con destreza y mejorando en el centro escolar día a día; por eso, el estímulo de los padres de familia para que su hijo hable correctamente y con sentido es fundamental como punto de arranque al proceso lector y escritor, pues pueden expresarse de manera espontánea y fluida en actividades como debates, plenarias, puestas en común, exposiciones, construcción de historias y otras (Bakhtiari, Greenberg, Patton-Terry, y Nightingale, 2015).

Los resultados obtenidos en esta dimensión indican que, a excepción de las dos variables citadas anteriormente, se cumple la hipótesis 1, asociada a los objetivos específicos 1 y 2: Los padres de familia con hijos en segundo grado de primaria que participan en este estudio tienden a utilizar las mismas estrategias para estimular y reforzar el aprendizaje de la lectura y la escritura en el hogar. Estas estrategias no difieren sustancialmente, además, en función del tipo de centro, público y privado, en que escolarizan a sus hijos.

El cumplimiento de esta hipótesis permite afirmar que la situación de partida de las familias en cuanto a **las pautas de refuerzo del lenguaje oral que utilizan con sus hijos** es similar, tanto en el conjunto de la muestra, como en su distribución en los centros escolares que forman parte de este estudio. Ello facilita introducir en los centros el programa de intervención familiar diseñado, estableciendo en ambos un grupo de control y un grupo experimental para valorar los resultados obtenidos tras la implementación del programa.

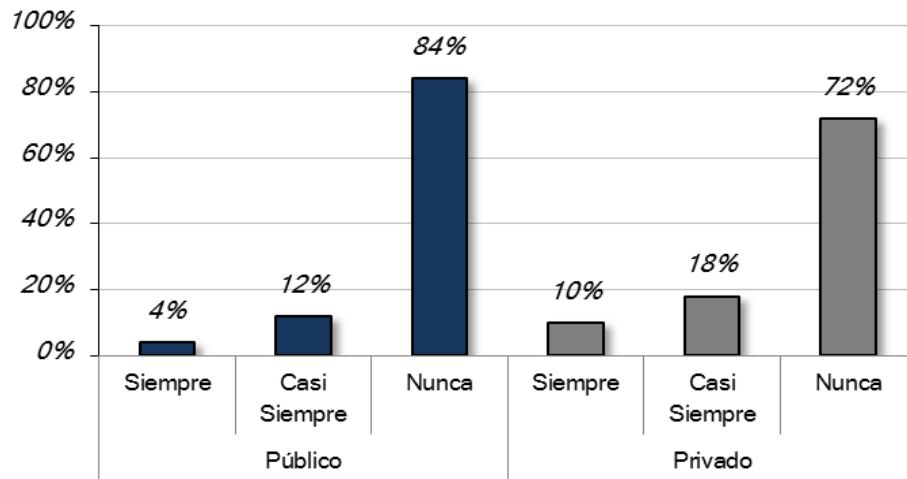
#### 4.2.4. Dimensión Pautas de Lectura

En las Tablas 36 a 54 se presentan las variables que conforman la dimensión Pautas de Lectura con las frecuencias y porcentajes distribuidos según el tipo de colegio (público o privado) y en la parte inferior de cada una, el correspondiente diagrama de barras.

**Tabla 36 Han visitado la Biblioteca Gabriel Turbay, o alguna otra**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	2	4.0	Privado	Siempre	5	10.0
	Casi Siempre	6	12.0		Casi Siempre	9	18.0
	Nunca	42	84.0		Nunca	36	72.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



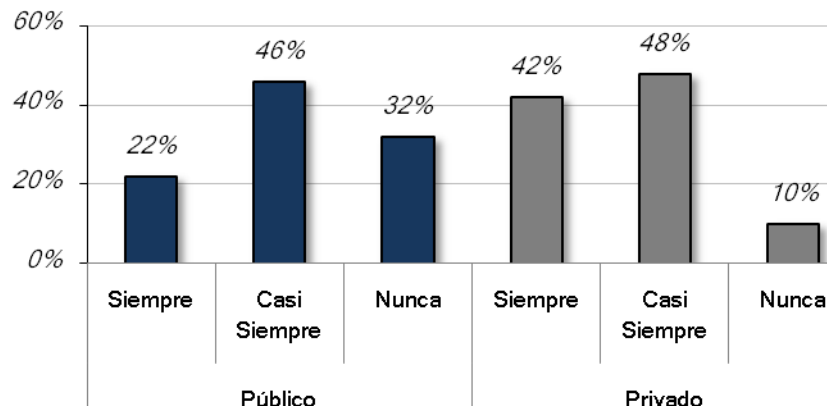


La respuesta elegida por el mayor número de padres de familia tanto en el colegio público (84%), como en el colegio privado (72%), es “nunca”. Esto sugiere que para los padres de familia encuestados ir con los niños a la biblioteca pública de la ciudad no es una opción que consideren en el momento de realizar una actividad de lectura (Ver Tabla 36).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=2,347, p=0,309, Tabla 81) indica que la visita de los padres a la Biblioteca pública con sus hijos se produce de modo similar en ambos tipos de centros.

**Tabla 37 Comenta con su hijo los libros que leen.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	11	22.0	Privado	Siempre	21	42.0
	Casi Siempre	23	46.0		Casi Siempre	24	48.0
	Nunca	16	32.0		Nunca	5	10.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0

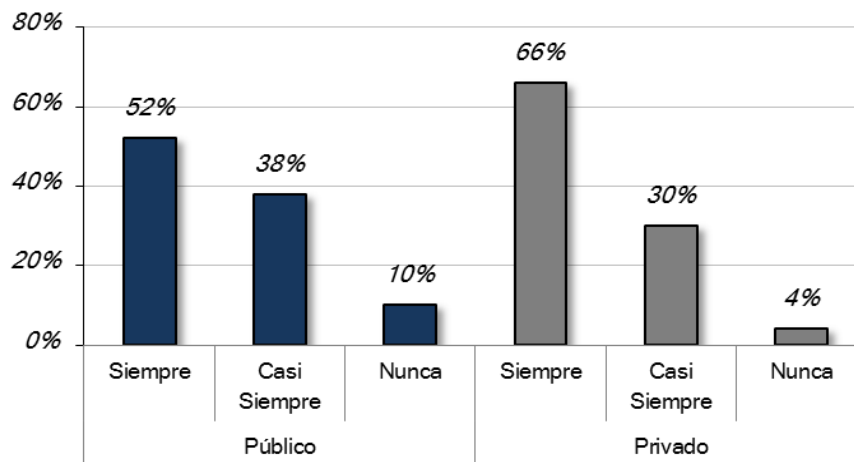


Casi la mitad de los padres de familia, tanto en el colegio público (46%), como en el colegio privado (48%), manifiestan que casi siempre conversan con sus hijos sobre los libros que leen. En el colegio público aproximadamente una tercera parte (32%), y en el colegio privado el 10%, reconocen que nunca disertan con sus hijos sobre las lecturas realizadas. De forma opuesta, siempre realizan estas actividades un 22% de los padres de familia del colegio público y un 42% del colegio privado (Ver Tabla 37).

El resultado de la prueba de independencia ( $\chi^2=8,908$ ,  $p=0,012$  Tabla 81) indica que existe relación entre la conducta de los padres de comentar con sus hijos sobre las lecturas y el tipo de colegio al que asisten sus hijos: son más los padres de familia que nunca comentan con sus hijos sobre las lecturas que realizan en el colegio público, que en el centro privado.

**Tabla 38** Selecciona los libros cuya lectura sea comprensible para la edad del niño

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	26	52.0	Privado	Siempre	33	66.0
	Casi Siempre	19	38.0		Casi Siempre	15	30.0
	Nunca	5	10.0		Nunca	2	4.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0

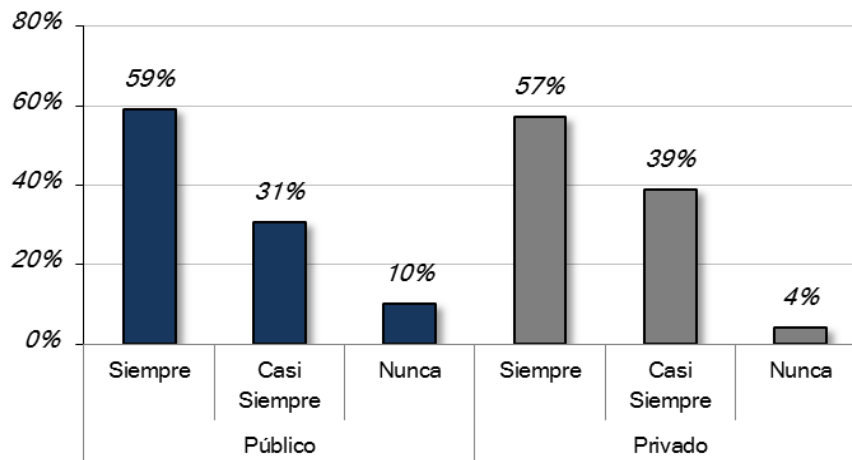


Un poco más de la mitad de los padres y madres de familia, 52% en el colegio público y 66% en el colegio privado, manifiestan que siempre hacen una selección de las lecturas que son más adecuadas de acuerdo a la edad de su hijos. Llama la atención que una pequeña minoría de padres en ambos colegios, 10% en el público y 4% en el privado, reconocen que nunca tienen en cuenta este aspecto a la hora de buscar libros para sus hijos (Ver Tabla 38).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=2,587,  $p=0,274$ , Tabla 81) indica que la selección de los libros de lectura que hacen los padres para sus hijos es similar en ambos tipos de centros.

**Tabla 39 Al niño le gusta mirar los libros que hay en casa**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	29	59.2	Privado	Siempre	28	57.1
	Casi Siempre	15	30.6		Casi Siempre	19	38.8
	Nunca	5	10.2		Nunca	2	4.1
	Total	49	100.0		Total	49	100.0

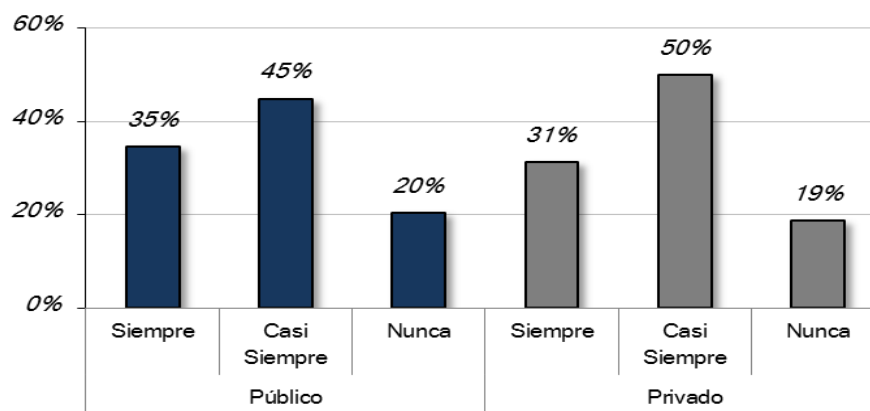


La distribución de frecuencias en las respuestas es muy similar en los dos colegios: un poco más de la mitad de los padres de familia en el colegio público (59%), y en colegio privado (57%), manifiestan que a sus hijos les gusta mirar siempre los libros que hay en casa. Para el 31% en el centro público y el 39% en el privado, esta observación la hacen los niños casi siempre (Ver Tabla 39).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=1,774, p=0,412, Tabla 81) indica que el gusto de los niños por mirar los libros en casa es similar con independencia del tipo de centro al que asisten.

**Tabla 40 Antes de comenzar a leer, comentan sobre el libro. Por ejemplo, parece ser un libro interesante**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	17	34.7	Privado	Siempre	15	31.3
	Casi Siempre	22	44.9		Casi Siempre	24	50.0
	Nunca	10	20.4		Nunca	9	18.8
	Total	49	100.0		Total	48	100.0

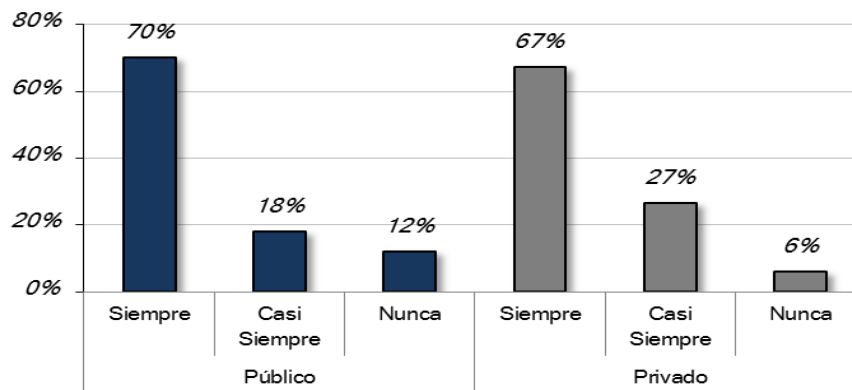


Prácticamente la mitad de los padres de familia que respondieron la encuesta (45% en el colegio público y 50% en el colegio privado) coinciden en ambos colegios, en que casi siempre antes de iniciar una lectura con sus hijos, realizan algunas observaciones sobre el libro que escogieron para leer. Aproximadamente una tercera parte de ellos (35% en el centro público y 31% en el privado) confirman que siempre les hacen referencias a sus hijos sobre el libro que van a leer (Ver Tabla 40).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=0,254, p=0,881, Tabla 81) indica que el comportamiento de los padres en este aspecto analizado se produce de manera similar con independencia del tipo de centro en que escolarizan a sus hijos.

**Tabla 41 Le pide el niño que le compre cuentos, libros de adivinanzas, etc.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	35	70.0	Privado	Siempre	33	67.3
	Casi Siempre	9	18.0		Casi Siempre	13	26.5
	Nunca	6	12.0		Nunca	3	6.1
	Total	50	100.0		Total	49	100.0

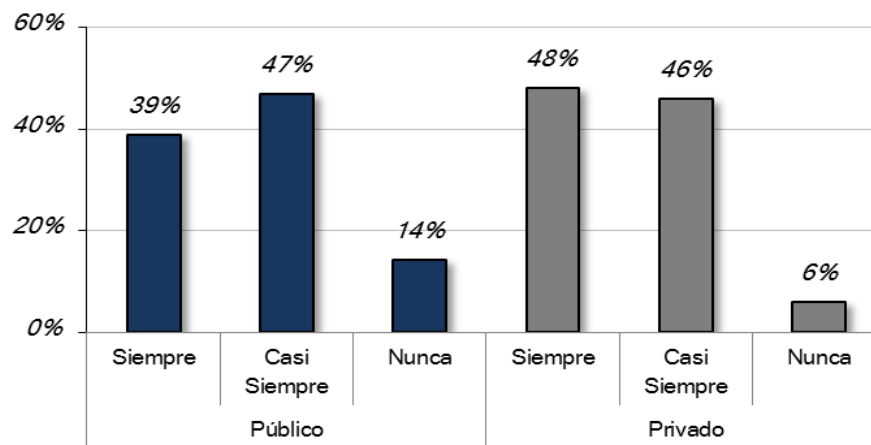


En buen número, y muy similar en ambos colegios (70% en el colegio público y 67% en el colegio privado), los padres y madres consideran que sus hijos siempre les están reclamando para que les compren libros de cuentos, adivinanzas, etc. (Ver Tabla 41).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=1,776,  $p=0,411$ , Tabla 81) indica que la compra de libros de cuentos o adivinanzas solicitada por los niños es independiente del tipo de colegio al que están vinculados.

**Tabla 42 Comparan las diferentes situaciones y personajes de una historia con la vida real**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	19	38.8	Privado	Siempre	24	48.0
	Casi Siempre	23	46.9		Casi Siempre	23	46.0
	Nunca	7	14.3		Nunca	3	6.0
	Total	49	100.0		Total	50	100.0

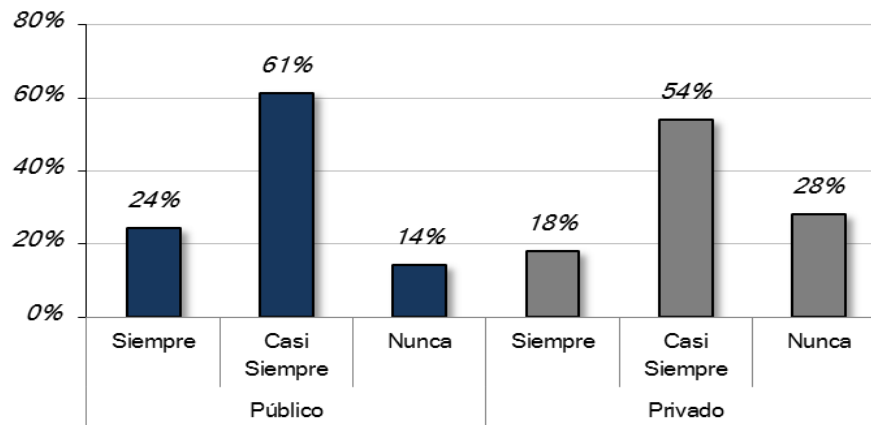


Aproximadamente la mitad de los padres de familia tanto del colegio público (47%), como del privado (46%), declaran que casi siempre comparan las situaciones y los personajes de las historias que leen con sus hijos, con situaciones o personas de la vida real. El 39% en el colegio público y el 48% en el privado afirman que siempre realizan estos contrastes de vivencias cuando leen con sus hijos (Ver Tabla 42).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=2,172,  $p=0,338$ , Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 43 Extraen palabras interesantes o largas de los libros**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	12	24.5	Privado	Siempre	9	18.0
	Casi Siempre	30	61.2		Casi Siempre	27	54.0
	Nunca	7	14.3		Nunca	14	28.0
	Total	49	100.0		Total	50	100.0



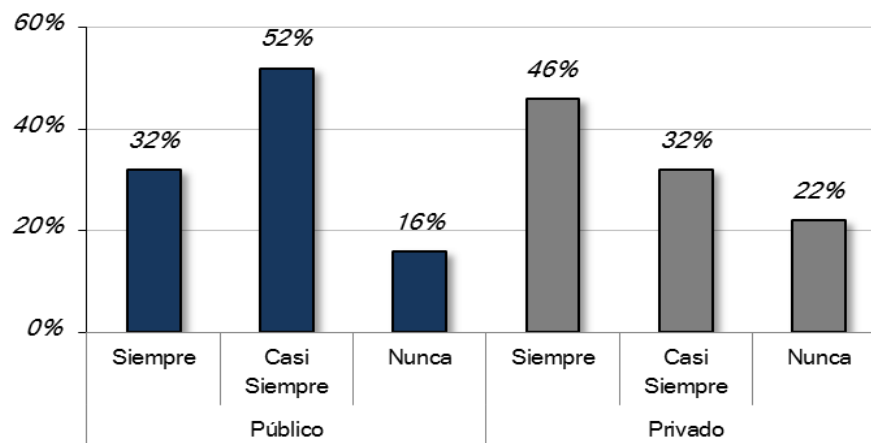
Más de la mitad de los padres y madres tanto del colegio público (61%), como del colegio privado (54%), sostienen que casi siempre en las lecturas que realizan con sus hijos extraen palabras interesantes o sugestivas. Mientras en el colegio público un 14% de los padres de familia reconocen que nunca lo hacen, en el colegio privado el 28% reconoce lo mismo (Ver Tabla 43).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=2,910,  $p=0,233$ , Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.



**Tabla 44 Lee las tarjetas de cumpleaños o de navidad con su hijo señalando palabras**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	16	32.0	Privado	Siempre	23	46.0
	Casi Siempre	26	52.0		Casi Siempre	16	32.0
	Nunca	8	16.0		Nunca	11	22.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0

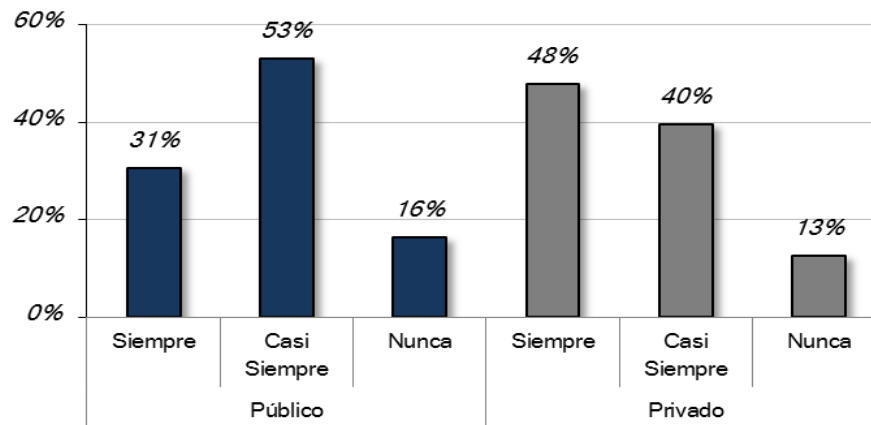


Los padres de familia, con porcentajes del 84% en el colegio público, y del 78% en el colegio privado, estiman que siempre y casi siempre, leen con sus hijos las tarjetas que llegan por motivos especiales. En minoría, 16% en el centro público y 22% en el privado afirman que nunca realizan esta actividad con sus hijos (Ver Tabla 44).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=4,111,  $p=0,128$ , Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 45 Le agrada que lean juntos todos los días**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	15	30.6	Privado	Siempre	23	47.9
	Casi Siempre	26	53.1		Casi Siempre	19	39.6
	Nunca	8	16.3		Nunca	6	12.5
	Total	49	100.0		Total	48	100.0

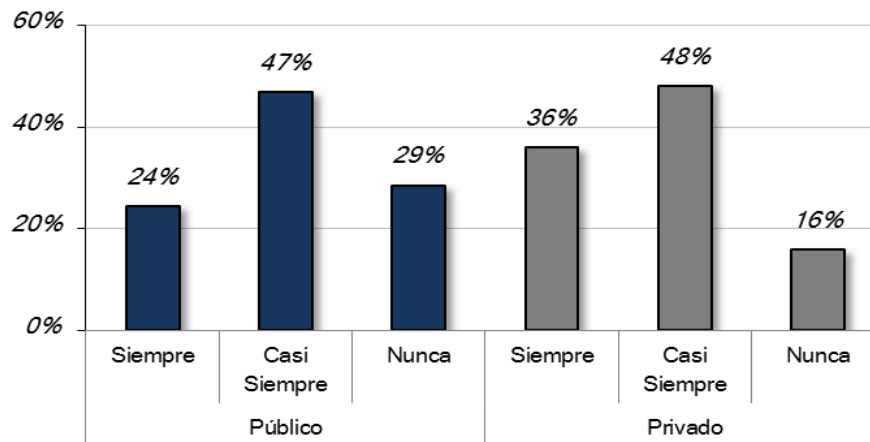


Un poco más de la mitad de los padres de familia del colegio público (53%) que respondieron la encuesta declaran que les gusta leer con sus hijos casi siempre, mientras que en el colegio privado, el 48% afirma que leer con sus hijos es una actividad que les gusta realizar siempre. Se advierte que aproximadamente un 15% de los padres sostienen que no les agrada realizar esta práctica con sus hijos (Ver Tabla 45).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=3,049,  $p=0,218$ . Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 46 Cuando lee con el niño, para un momento y le pregunta lo que piensa que sucederá en la historia**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	12	24.5	Privado	Siempre	18	36.0
	Casi Siempre	23	46.9		Casi Siempre	24	48.0
	Nunca	14	28.6		Nunca	8	16.0
	Total	49	100.0		Total	50	100.0

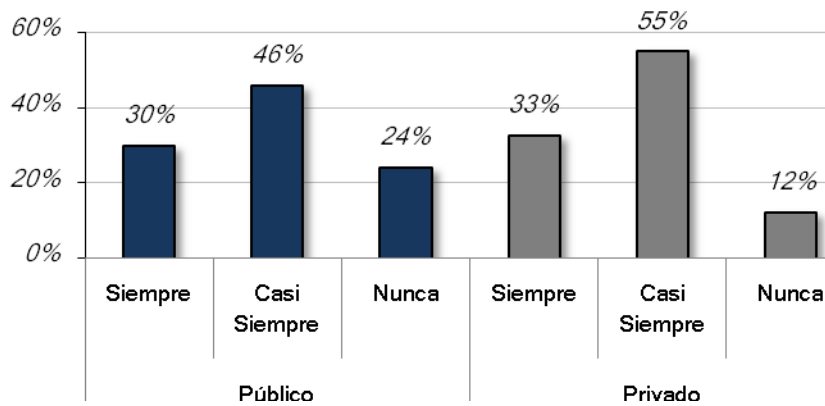


Aproximadamente la mitad de los padres de familia en cada uno de los colegios (47% en el público y 48% en el privado) concuerdan en afirmar que casi siempre cuando leen con sus hijos hacen pausas para interrogarlos sobre lo que piensan que va a suceder en la historia que están leyendo. Se aprecia además, que en el colegio público el 29% y en el privado el 16% de los padres de familia, nunca realizan estos cuestionamientos en la actividad con sus hijos (Ver Tabla 46).

El resultado de la prueba de independencia ( $\chi^2=2,848$ ,  $p=0,24$ , Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 47 Lee cuentos a su hijo y le va describiendo las ilustraciones**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	15	30.0	Privado	Siempre	16	32.7
	Casi Siempre	23	46.0		Casi Siempre	27	55.1
	Nunca	12	24.0		Nunca	6	12.2
	Total	50	100.0		Total	49	100.0

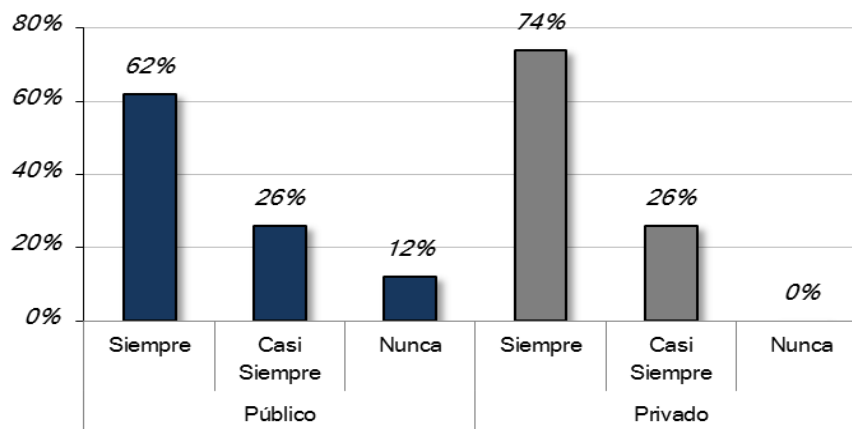


Sostienen los padres de los niños, 46% en el colegio público y 55% en el colegio privado, que casi siempre describen las ilustraciones cuando realizan lecturas con sus hijos. En el colegio público casi una cuarta parte de ellos (24%), y en el privado el 12%, aseguran que nunca describen las láminas en el proceso de la lectura que realizan con sus hijos (Ver Tabla 47).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=2,342,  $p=0,310$ , Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 48 Le proporciona a su hijo libros adecuados para su edad, resistentes y con ilustraciones de buen tamaño**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	31	62.0	Privado	Siempre	37	74.0
	Casi Siempre	13	26.0		Casi Siempre	13	26.0
	Nunca	6	12.0		Nunca	0	0.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0

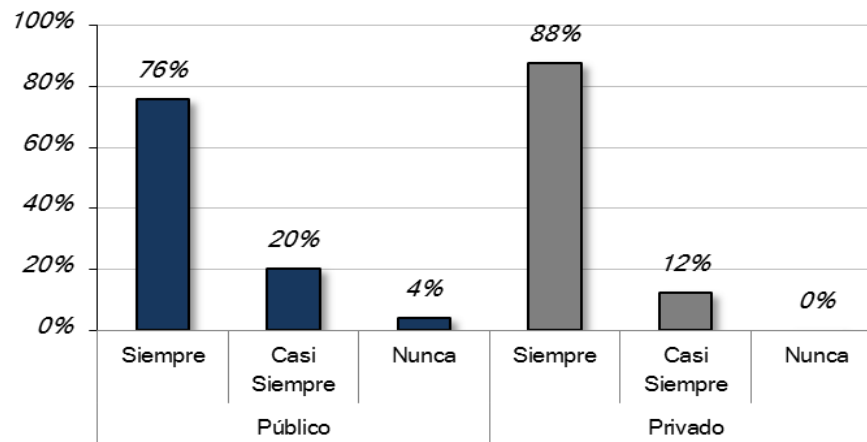


El 62% de los padres y madres de los niños en el colegio público y el 74 % en el colegio privado afirman que siempre ofrecen libros a sus hijos que estén de acuerdo a la edad que tienen. Una cuarta parte de los padres de familia (26%), tanto en el colegio público como en el privado, concluyen que lo hacen casi siempre y el 12% de los padres en el colegio público reconocen que nunca le ofrecen a sus hijos libros con las características infantiles según su edad (Ver Tabla 48).

Con un  $p\_valor=0,038$  (Tabla 81) el resultado de la prueba de independencia o asociación entre variables indica que son más los padres en el colegio público que en el privado los que nunca proporcionan a sus hijos libros adecuados para su edad.

**Tabla 49 Cuando el niño intenta leer elogia su esfuerzo**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	38	76.0	Privado	Siempre	43	87.8
	Casi Siempre	10	20.0		Casi Siempre	6	12.2
	Nunca	2	4.0		Nunca	0	0.0
	Total	50	100.0		Total	49	100.0

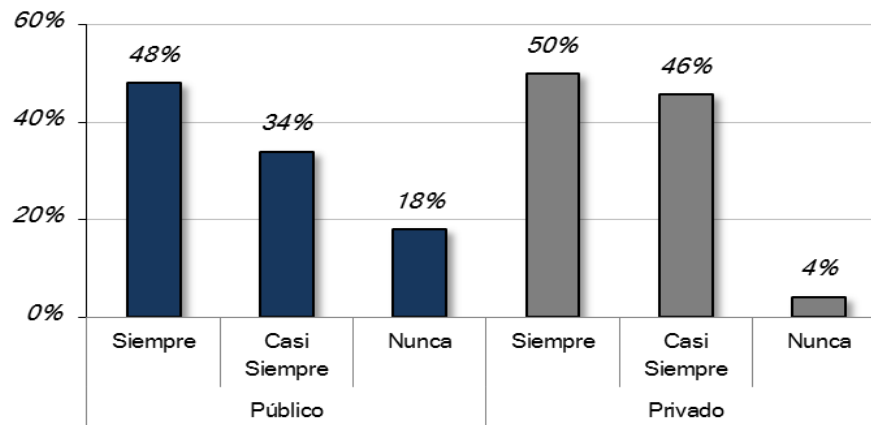


Es evidente que existe una disposición positiva de los padres y madres en ambos colegios a elogiar a sus hijos cuando intentan leer, prueba de ello son el 76% de los padres en el colegio público y el 88% en el colegio privado que “siempre” lo hacen. Extraña que en el colegio público la opción “nunca” fue señalada por el 4% de los padres que respondieron la encuesta (Ver Tabla 49).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=3,299, p\_valor=0,192, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 50 En casa el niño observa como los demás miembros de la familia leen**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	24	48.0	Privado	Siempre	24	50.0
	Casi Siempre	17	34.0		Casi Siempre	22	45.8
	Nunca	9	18.0		Nunca	2	4.2
	Total	50	100.0		Total	48	100.0

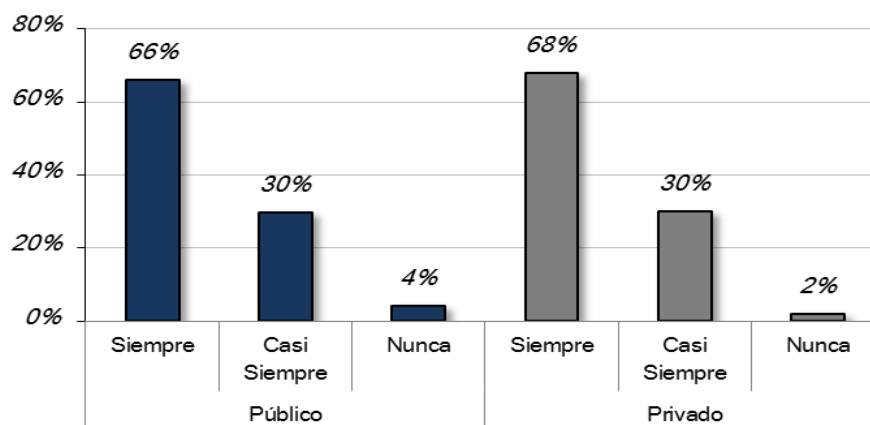


Las respuestas muestran que en mayor proporción en los dos colegios los niños tienen el ejemplo de ver a miembros de sus familias leyendo, así lo confirma el 48% y el 34% en el colegio público, y el 50% y 46% en colegio privado, de respuestas “siempre” y “casi siempre” respectivamente (Ver Tabla 50).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=5,057, p\_valor=0,080, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 51 Leen juntos los anuncios y señales de la calle**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	31	66.0	Privado	Siempre	34	68.0
	Casi Siempre	14	29.8		Casi Siempre	15	30.0
	Nunca	2	4.3		Nunca	1	2.0
	Total	47	100.0		Total	50	100.0



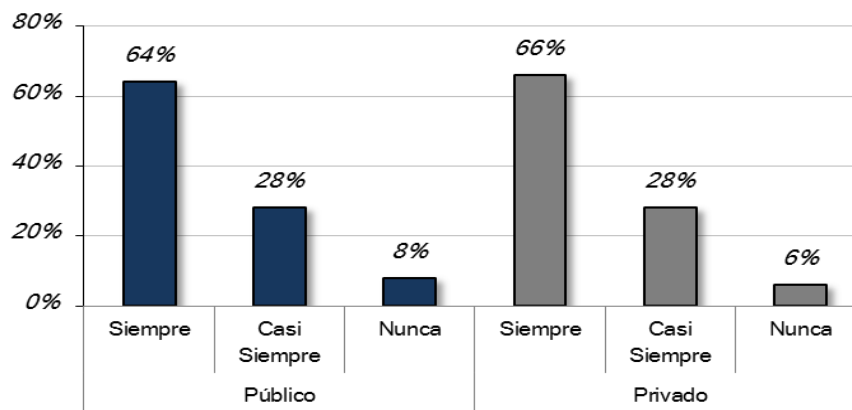
Los padres de familia de los dos colegios tienden a concentrar sus respuestas en las opciones “siempre” y “casi siempre”. En conjunto, en el colegio público el 96% y en el colegio privado el 98% de los padres de familia que respondieron la encuesta leen con sus hijos los anuncios y señales que ven en la calle (Ver Tabla 51).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=0,414, p\_valor=0,813, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.



**Tabla 52 Le formula preguntas al niño una vez leído la historia**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	32	64.0	Privado	Siempre	33	66.0
	Casi Siempre	14	28.0		Casi Siempre	14	28.0
	Nunca	4	8.0		Nunca	3	6.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0

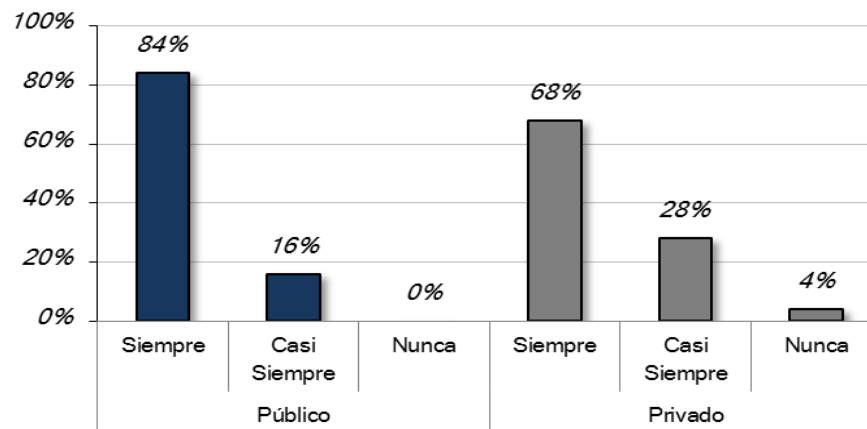


Existe un buen número de padres de familia en ambos colegios que sostienen que “siempre” y “casi siempre” les formulan preguntas a sus hijos sobre la lectura que acaban de realizar con ellos. En el colegio público estas opciones fueron elegidas por el 92% de los padres y en el colegio privado por el 94%. Una minoría, en promedio del 7% de los padres en ambos colegios, nunca interrogan a los niños sobre las lecturas que realizan juntos (Ver Tabla 52).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=0,158, p\_valor=0,192, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 53 Leen juntos la nota o información que envían del colegio**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	42	84.0	Privado	Siempre	34	68.0
	Casi Siempre	8	16.0		Casi Siempre	14	28.0
	Nunca	0	0.0		Nunca	2	4.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0

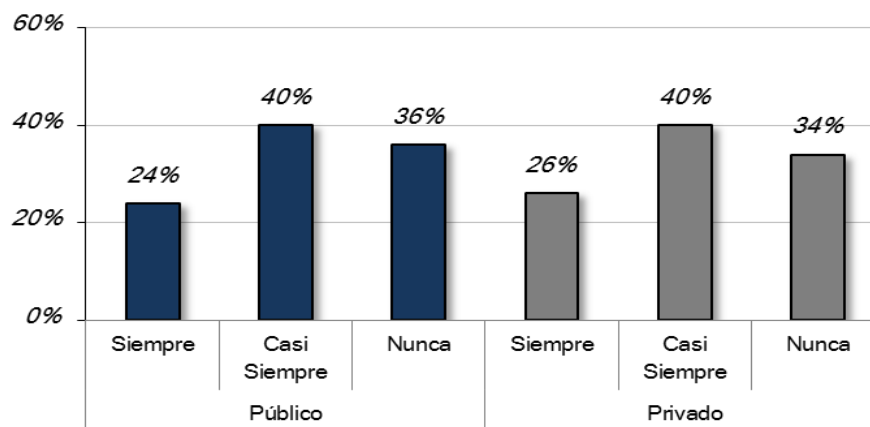


Se observa que en el colegio público es mayor la proporción de padres de familia (84%) que siempre leen con sus hijos las notas que envían del colegio, comparada con la del colegio privado (68%). El 4% de los padres de familia en el colegio privado nunca realizan esta actividad (Ver Tabla 53).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=4,478, p valor=0,107, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 54 Anima a su hijo a hacer colección de libros favoritos**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	12	24.0	Privado	Siempre	13	26.0
	Casi Siempre	20	40.0		Casi Siempre	20	40.0
	Nunca	18	36.0		Nunca	17	34.0
	Total	50	100.0		Total	50	100.0



La gran mayoría de los padres y madres animan a sus hijos a coleccionar sus libros favoritos, un 24% en el centro público y 26% en el privado lo hacen siempre y en proporción mayor, el 40% lo hace casi siempre. Aproximadamente una tercera parte de los padres de familia (36%) en el colegio público y 34% en el colegio privado nunca han tenido esta iniciativa de incentivar en sus hijos esta práctica (Ver Tabla 54).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=0,069, p\_valor=0,966, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

---

Un resumen de las respuestas obtenidas en esta dimensión se presenta a continuación.

En las Figuras 7 y 8 se muestra un resumen de las frecuencias de los ítems que conforman la dimensión **Pautas de Lectura**. La gran mayoría de los padres de familia, 72% en el centro privado y 84% en el público, nunca han visitado con sus hijos alguna de las bibliotecas que se encuentran en la ciudad. Por otro lado, un poco más de la mitad de los padres encuestados, 66% en el centro privado y 52% en el público, afirman que cuando le ofrecen lecturas a sus hijos siempre hacen la selección de aquellas que sean más adecuadas y que correspondan según la edad que tienen los infantes. Con porcentajes muy similares, 57% en el centro privado y 59% en el centro público, los padres manifiestan que sus hijos siempre miran los libros que ellos les tienen en casa y que casi siempre (50% centro privado y 45% público) cuando leen con ellos, hacen primero algunos comentarios sobre el libro antes de iniciar la lectura buscando llamar la atención de sus hijos.

Con porcentajes parecidos, (70% en el colegio público y 67% en el colegio privado), los padres de este estudio consideran que sus hijos siempre reclaman por la compra de nuevos libros de cuentos, adivinanzas, etc. Al terminar las lecturas aproximadamente la mitad de los padres (47% en el colegio público y 46% en el privado), declaran que casi siempre comparan las situaciones y los personajes de las historias que leen con sus hijos, con situaciones o personas de la vida real.

Otra práctica que realizan los padres de familia casi siempre cuando hacen lecturas con sus hijos, 54% en el centro privado y 61% en el público, es extraer palabras interesantes o sugestivas de las historias que leen con relación a la lectura de tarjetas que llegan al hogar, el 46% de los padres y madres en el centro privado afirman hacerla siempre y el 52% de los padres en el centro público manifiestan que casi siempre realizan esta práctica con sus hijos.

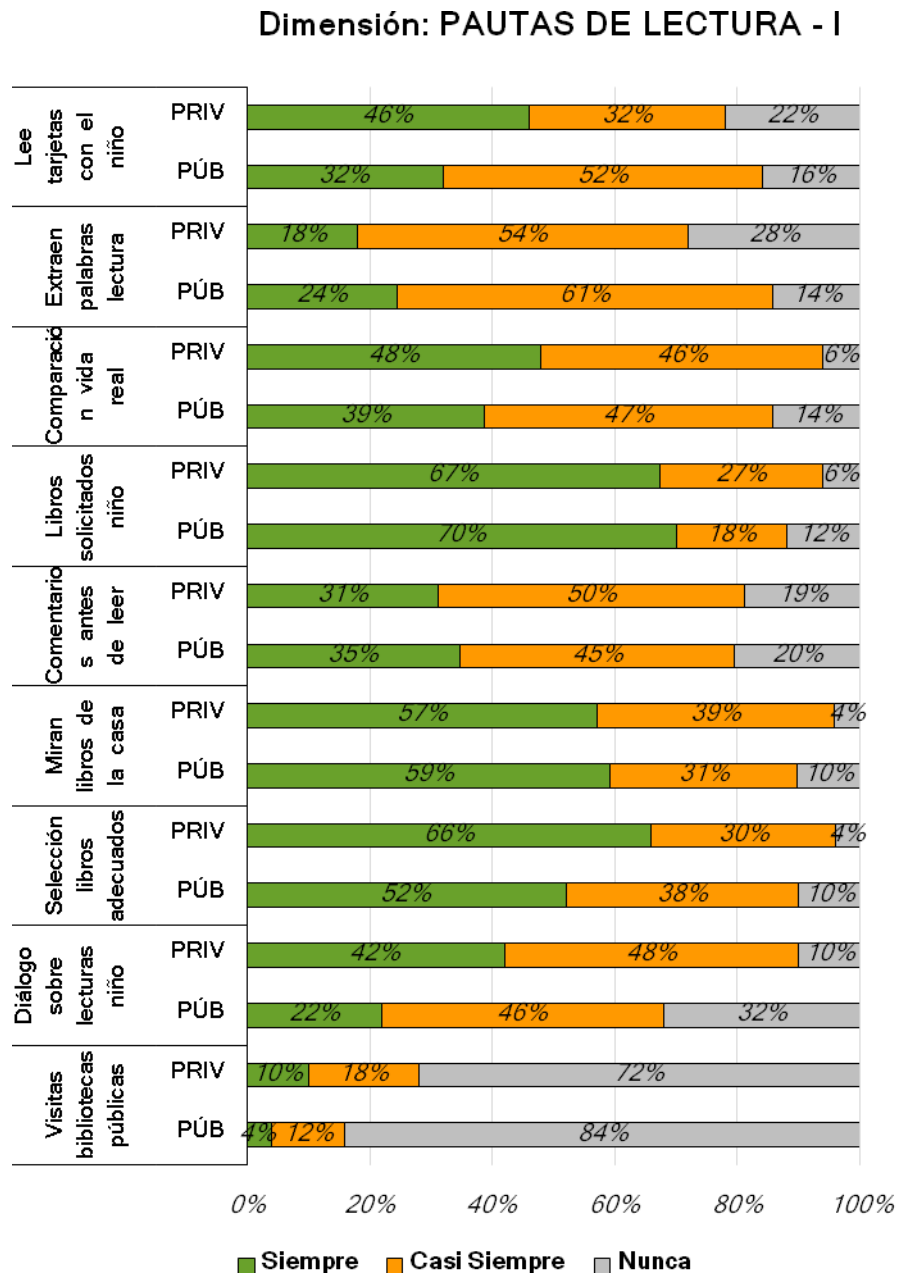
Con porcentajes del 48% en el centro privado y 31% en el público, los padres y madres reconocen que leer con sus hijos es una actividad que les gusta hacer siempre; mientras que aproximadamente un 15% de ellos sostienen que no les agrada leer con sus

hijos. Casi la mitad de los padres y madres, 48% en el centro privado y 47% en el público asienten que en las lecturas con sus hijos, casi siempre hacen pausas para interrogarlos sobre la lectura o sobre lo que piensan que puede suceder en la narración. Y afirman de igual forma, 66% en el centro privado y 64% en el público, que al terminar la lectura siempre les formulan preguntas a los niños sobre la lectura realizada.

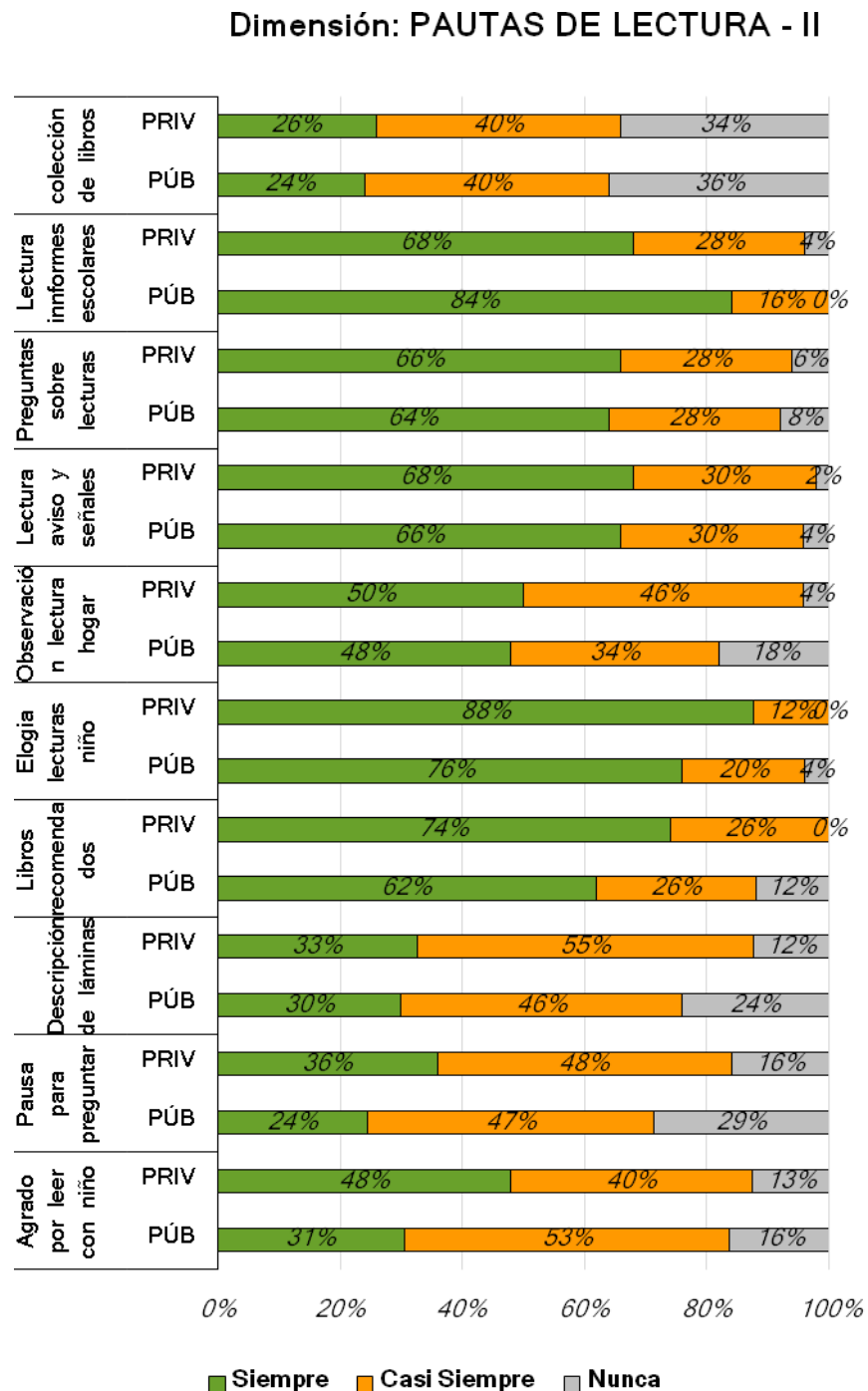
También manifiestan la mayoría de ellos, 55% en el centro privado y 46% en el público, que cuando leen con sus hijos casi siempre los motivan a describir las ilustraciones que encuentran en los libros. Aseveran además los padres, 88% en el centro privado y 76% en el público, que siempre elogian a sus hijos cuando hacen intentos por leer; y casi la mitad, (50% en el centro privado y 48% en el público), sostienen que sus hijos tienen el ejemplo de ver a otros miembros de la familia leyendo en casa. El 40% de los padres en ambos tipos de colegio afirman que casi siempre animan a sus hijos para que coleccionen los libros que más les llaman la atención.

La mayoría de los padres que respondieron la encuesta, 68% en el centro privado y 66% en el público, afirman que siempre leen con sus hijos los anuncios o señales que observan en la calle cuando salen con ellos. Con porcentajes del 68% en el centro privado y 84% en el público, los padres afirman que siempre leen con sus hijos las notas que envían del colegio.

**Figura 7. Resumen de los ítems que conforman la Dimensión: Pautas de Lectura - I**  
(Continúa en Figura 8. Pautas de Lectura II)



**Figura 8. Resumen de los ítems que conforman la Dimensión: Pautas de Lectura - II.**  
(Continuación de la Figura 7. Pautas de Lectura I)



En esta dimensión, la variable “*comentar con los niños sobre los libros que leen*”, no cumple la hipótesis señalada, porque marca diferencias según el tipo de colegio. En el centro público los padres y madres que realizan esta actividad con sus hijos siempre son el 22% y nunca el 32%, mientras en el colegio privado, estos porcentajes son del 42% y 10% respectivamente.

Otra variable donde se aprecian diferencias significativas entre las respuestas de los padres de familia de los dos colegios es “*ofrecer libros adecuados según la edad de los niños*”; el 62% de los padres en el colegio público dicen que siempre consideran el tipo de libros que le proporcionan a sus hijos, el 26% que casi siempre lo hacen y el 12% no tienen en cuenta este aspecto. En el colegio privado, casi las tres cuartas partes de los padres (74%) se interesan siempre en lo adecuado de los libros que brindan a sus hijos y el restante (26%) lo hace casi siempre.

En general los resultados obtenidos en esta dimensión indican que los padres de familia que han participado en este estudio disfrutaban leyendo con sus hijos. Este resultado es de interés porque la lectura con los hijos ayuda a que éstos se familiaricen con los libros y adquieran el hábito de leer, sintiéndose más seguros. El adulto despierta el interés de los niños por la lectura cuando ellos dan ejemplo y les leen a los niños con los diferentes matices de la entonación de la voz, las pausas activas, la formulación de preguntas, dejando volar la imaginación y captando el interés por la lectura (Willingham, 2015).

Los resultados obtenidos en esta dimensión indican también que, a excepción de las dos variables citadas anteriormente, se cumple la hipótesis 1 (vinculada a los Objetivos Específicos 1 y 2): Los padres de familia con hijos en segundo grado de primaria que participan en este estudio tienden a utilizar las mismas estrategias para estimular y reforzar en sus hijos el aprendizaje de sus hijos de la lectura y la escritura en el hogar. Estas estrategias no difieren en función del tipo de centro, público y privado, en que escolarizan a sus hijos.

El cumplimiento de esta hipótesis permite afirmar que la situación de partida de las familias en cuanto a **estrategias de apoyo a la lectura en sus hijos** es similar, tanto en el



conjunto de la muestra, como en su distribución en los dos centros escolares que forman parte de este estudio. Ello facilita introducir por igual en ambos centros el programa de intervención familiar diseñado, estableciendo en ambos un grupo de control y un grupo experimental para valorar los resultados obtenidos tras la aplicación de dicho programa.

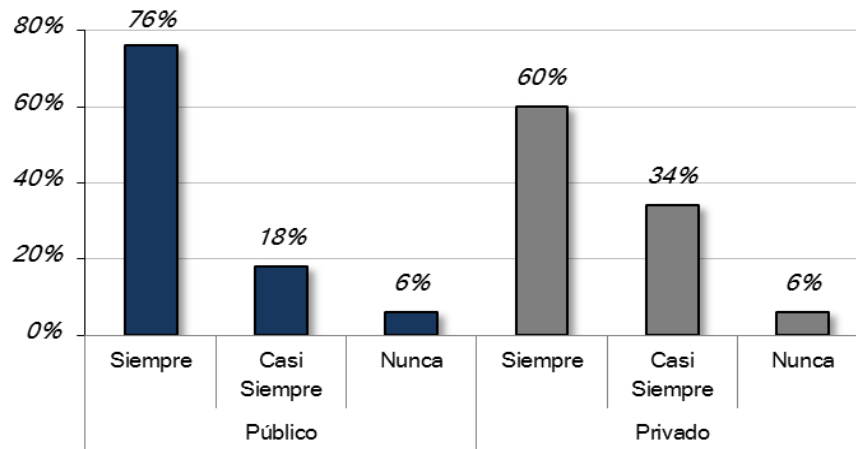
#### 4.2.5. Dimensión Pautas de Escritura

Los ítems de esta dimensión pretenden indagar sobre las actividades, hábitos o costumbres que para el desarrollo de la escritura, los padres de familia de forma natural, desarrollan en la casa con sus hijos.

En las Tablas 55 a 68 se presentan los ítems de las pautas de escritura, con sus respectivas frecuencias y porcentajes según el tipo de colegio (público o privado), y en la parte inferior de cada una, el correspondiente diagrama de barras.

**Tabla 55 En casa el niño puede observar como los demás miembros de la familia escriben**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	38	76,0	Privado	Siempre	30	60,0
	Casi Siempre	9	18,0		Casi Siempre	17	34,0
	Nunca	3	6,0		Nunca	3	6,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

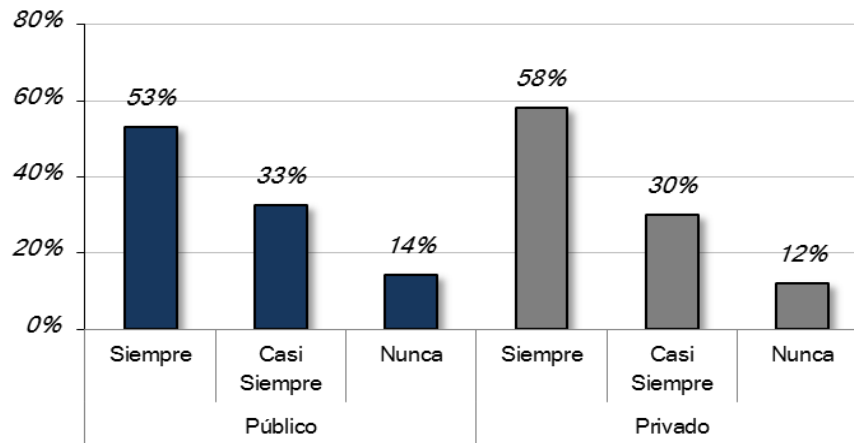


La mayoría de los padres de familia, tanto de los colegios públicos (76%), como privados (60%), manifiestan que siempre los niños tienen oportunidad de observar a otros miembros de la familia cuando escriben. Del resto, 18% en los centros públicos y 34% en los privados, afirman que casi siempre se da esta situación; y el 6% en ambos centros, reconocen que los niños no observan esos comportamientos en sus casas (Ver Tabla 55).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=3,403, p\_valor=0,182, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 56 Escribe mensajes, listas de compras, mensajes telefónicos, cartas, tarjetas de felicitación, etc, frente a su hijo; diciéndole como lo hace**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	26	53,1	Privado	Siempre	29	58,0
	Casi Siempre	16	32,7		Casi Siempre	15	30,0
	Nunca	7	14,3		Nunca	6	12,0
	Total	49	100,0		Total	50	100,0

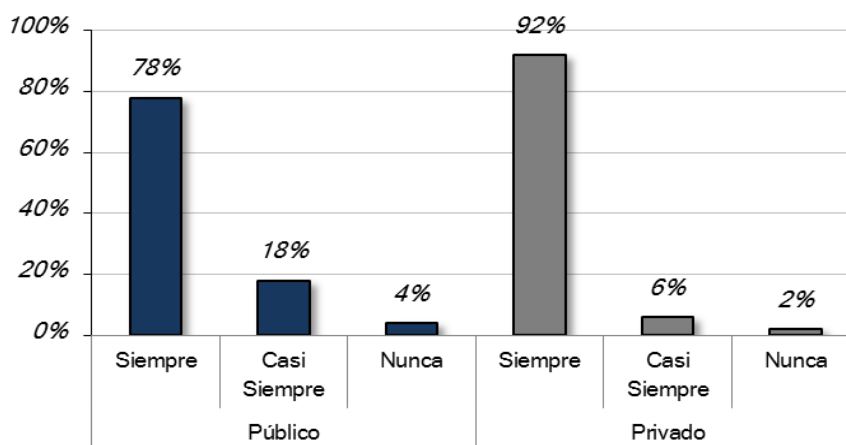


Un poco más de la mitad de los padres de familia, 53% en el centro público y 58% en el privado, expresan que siempre aprovechan cuando escriben mensajes en sus hogares como recados, tarjetas, etc. para enseñarles a sus hijos como lo hacen. Para aproximadamente una tercera parte de los padres, 33% en el centro público y 30% en el privado, estas situaciones las explotan casi siempre. El resto, 14% y 12% en el centro público y privado respectivamente, nunca utilizan estas oportunidades para orientar a sus hijos en la escritura (Ver Tabla 56).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=0,263, p\_valor=0,877, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 57 El niño cuenta con diversos materiales y espacio para escribir en casa, como por ej: escritorio, tablero, cuadernos, lápices, colores, crayones.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	39	78,0	Privado	Siempre	46	92,0
	Casi Siempre	9	18,0		Casi Siempre	3	6,0
	Nunca	2	4,0		Nunca	1	2,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

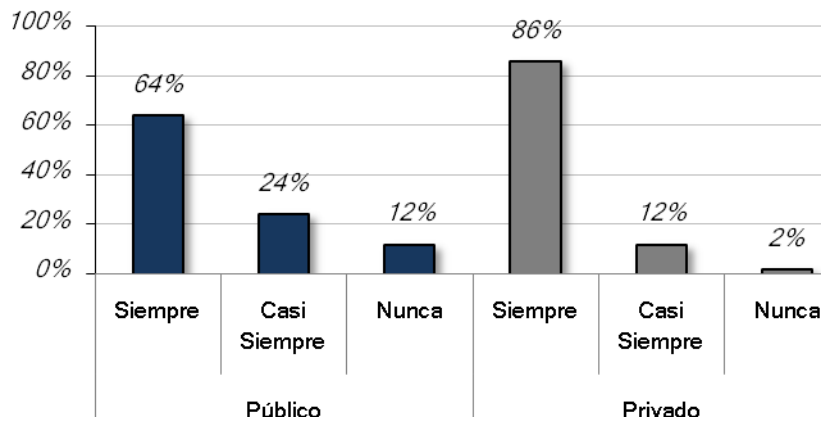


Con mayor fuerza los padres de familia en el colegio privado (92%), afirman que siempre sus hijos cuentan con los espacios y los materiales necesarios para escribir en casa; en el colegio público, el 78% de los padres de familia contestaron de igual forma. Para el 18% en el colegio público, y el 6% en el privado, sus hijos casi siempre cuentan en casa con los espacios y los materiales necesarios para poder escribir. El resto, 4% en el público y 2% en el privado expresan no tener un sitio, ni materiales adecuados para la escritura de sus hijos (Ver Tabla 57).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=3,910, p\_valor=0,142, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 58 Celebra los esfuerzos de su hijo con los intentos de escritura.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	32	64,0	Privado	Siempre	43	86,0
	Casi Siempre	12	24,0		Casi Siempre	6	12,0
	Nunca	6	12,0		Nunca	1	2,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0



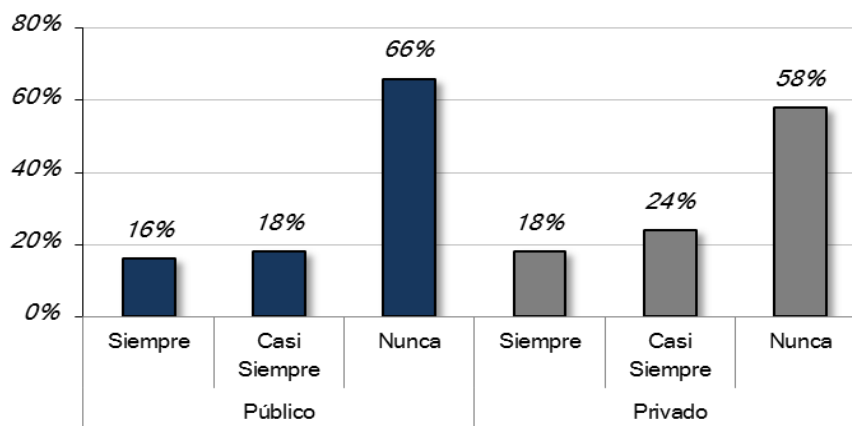
En la Tabla 58 se puede apreciar que el 64% de los padres de familia en el colegio público, y el 86% en el privado, reconocen que siempre aplauden los intentos de sus hijos en la escritura. Para un 24% en el colegio público, y 12% en el privado, esta actitud casi siempre la tienen. El resto de los padres de familia, 12% en el centro público y 2% en el privado, nunca valoran ni reconocen los intentos en la escritura que realizan sus hijos.

La prueba de independencia (Chi-Cuadrado=7,185, p\_valor = 0,028, Tabla 81) es significativa y señala que existe relación entre las variables, es decir, son más los padres en

el colegio privado los que siempre elogian a sus hijos con los intentos de escritura, que los padres cuyos hijos asisten al colegio público.

**Tabla 59 Utilizan en la casa un tablón familiar para dejar mensajes.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	8	16,0	Privado	Siempre	9	18,0
	Casi Siempre	9	18,0		Casi Siempre	12	24,0
	Nunca	33	66,0		Nunca	29	58,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

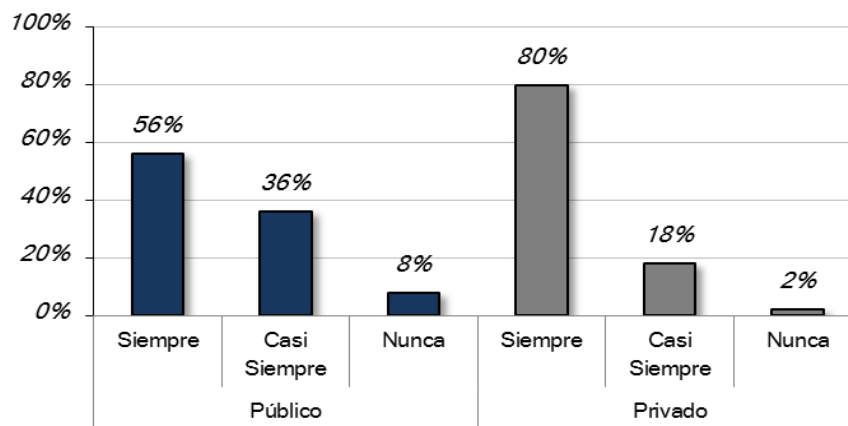


Se observa que la mayoría de los padres de familia, tanto de los colegios públicos (66%), como privados (58%), nunca utilizan un tablón en casa para dejar mensajes. Para el 18% en los centros públicos y 24% en los privados, es una práctica que siempre hacen; para el resto, 16% en el público y 18% en el privado, dejar mensajes en un tablón familiar es una actividad que siempre realizan en casa (Ver Tabla 59).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=0,745, p\_valor=0,689, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 60 Anima a su hijo a escribir tarjetas de felicitación para ocasiones especiales.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	28	56,0	Privado	Siempre	40	80,0
	Casi Siempre	18	36,0		Casi Siempre	9	18,0
	Nunca	4	8,0		Nunca	1	2,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

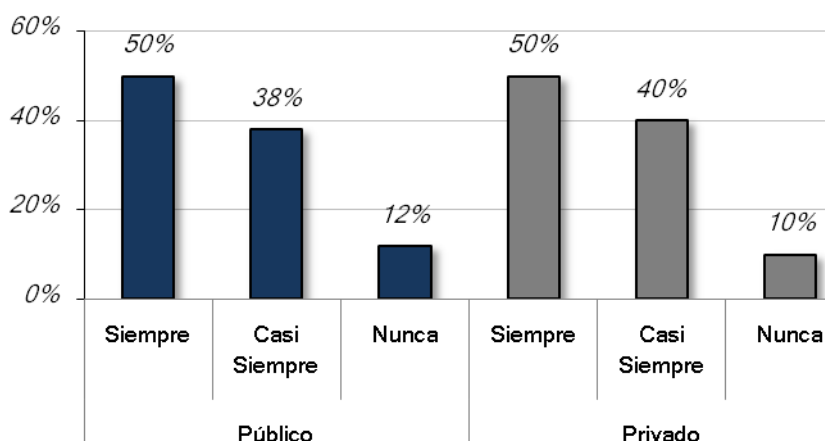


Se puede ver en la Tabla 60 que hay diferencias entre las distribuciones de frecuencia en los dos tipos de colegios. La gran mayoría de padres y madres en el colegio privado (80%), y un poco más de la mitad (56%) en el colegio público, afirman que siempre motivan a sus hijos a escribir tarjetas en ocasiones especiales. Un 36% de los padres y madres en el colegio público, y un 18% en el privado, casi siempre incitan a sus hijos a escribir en fechas especiales; y para el resto de los padres de familia, 8% en el colegio público y 2% en el privado, esta motivación nunca la realizan.

Realizada la prueba de independencia (Chi-Cuadrado de Pearson=6,918, Tabla 81) es significativa, (p\_valor = 0,031), es decir, la variable anima a su hijo a escribir tarjetas depende del tipo de colegio: son más los padres en el colegio privado que en el público los que siempre animan a sus hijos a escribir tarjetas en ocasiones especiales.

**Tabla 61 Le cuenta a su hijo los propósitos por los cuales utiliza la escritura y sus ventajas. Ej: lista de compras, escribir notas de felicitación.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	25	50,0	Privado	Siempre	25	50,0
	Casi Siempre	19	38,0		Casi Siempre	20	40,0
	Nunca	6	12,0		Nunca	5	10,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0



Se advierte que para la mitad de los padres y madres (50%) tanto del colegio público, como del privado, contar a sus hijos sobre las ventajas de la escritura es una práctica que realizan siempre. En menor proporción, 38% en el colegio público y 40% en el privado, esta acción la hacen casi siempre y el resto de los padres de familia, 12% en el

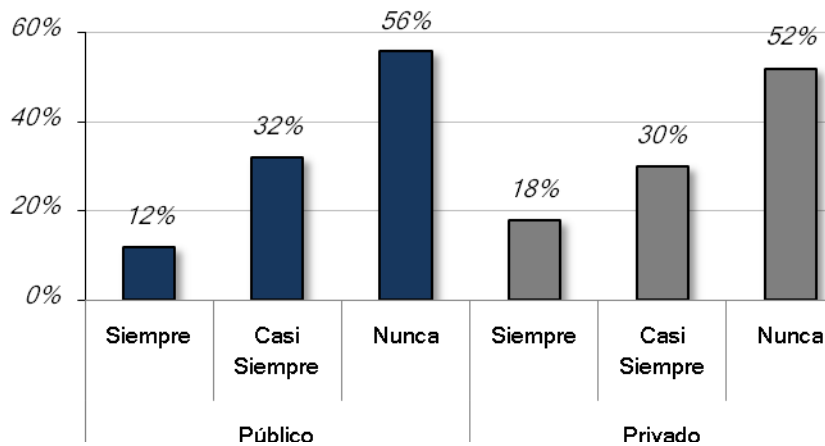


público y 10% en el privado, nunca comentan con sus hijos sobre los propósitos y las ventajas de la escritura (Ver Tabla 61).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=0,117, p\_valor=0,943, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 62 Anima a su hijo a elaborar un libro con recortes de revistas o folletos donde le puedan pegar las ilustraciones y acompañarla con cada palabra correspondiente.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	6	12,0	Privado	Siempre	9	18,0
	Casi Siempre	16	32,0		Casi Siempre	15	30,0
	Nunca	28	56,0		Nunca	26	52,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

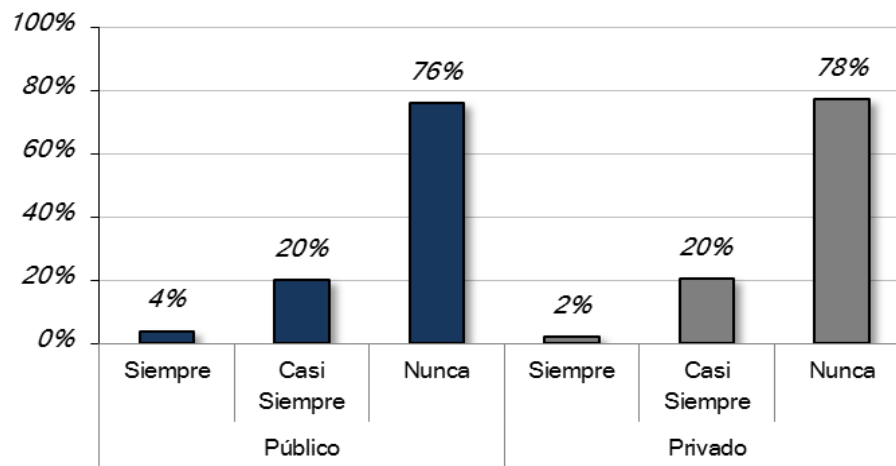


Un poco más de la mitad de los padres de familia, tanto del colegio público (56%), como del privado (52%), nunca estimulan a sus hijos a crear libros con recortes que les permitan escribir sus nombres. Casi una tercera parte de los padres de familia, 32% en el centro público y 30% en el privado, manifiestan que realizan estas actividades con sus hijos casi siempre. El resto, 12% (público) y 18% (privado), afirman que siempre motivan a sus hijos a realizar folletos con láminas que ellos recortan posteriormente, a escribir los respectivos nombres de cada una (Ver Tabla 62).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=0,706, p\_valor=0,702, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 63 Elabora un diccionario con su hijo ayudándole a guardar las palabras en la página apropiada.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	2	4,0	Privado	Siempre	1	2,0
	Casi Siempre	10	20,0		Casi Siempre	10	20,4
	Nunca	38	76,0		Nunca	38	77,6
	Total	50	100,0		Total	49	100,0

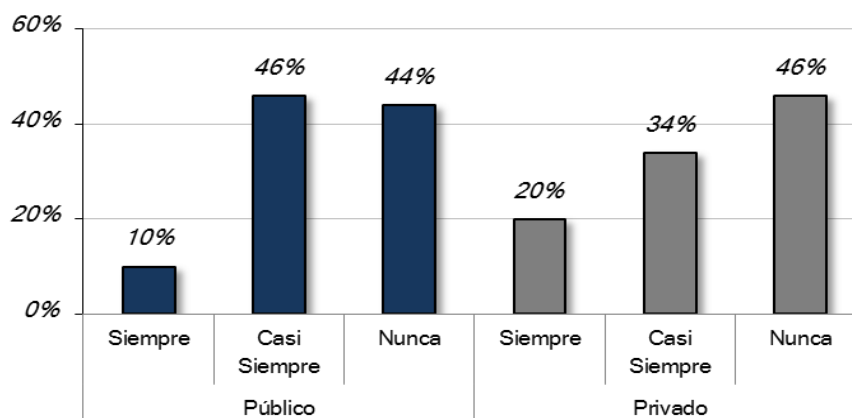


Un poco más de las tres cuartas partes de los padres de familia que colaboraron en este estudio, 76% en el colegio público y 78% en el privado, reconocen que nunca han elaborado un diccionario con sus hijos. Para una quinta parte de los padres en ambos colegios, esta actividad creativa la hacen casi siempre y para el restante, 4% en el colegio público y 2% en el privado, esta práctica la tienen siempre con sus hijos (Ver Tabla 63).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=0,323, p\_valor=0,851, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 64 Deja mensajes divertidos, secretos, recordatorios etc., a su hijo.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	5	10,0	Privado	Siempre	10	20,0
	Casi Siempre	23	46,0		Casi Siempre	17	34,0
	Nunca	22	44,0		Nunca	23	46,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

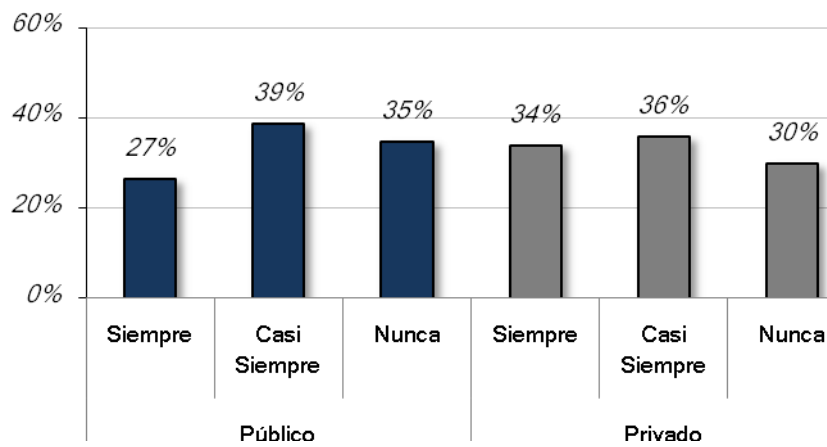


Un poco menos de la mitad de los padres de familia, tanto del colegio público (44%), como del privado (46%), admiten que nunca dejan mensajes escritos a sus hijos. Del resto, 46% en el centro público y 34% en el privado, lo hacen casi siempre. En menor proporción, 10% (público) y 20% (privado), los padres de familia afirman que siempre les dejan mensajes o recordatorios a sus hijos por escrito (Ver Tabla 64).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=2,589, p\_valor=0,274, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 65 Busca oportunidades para actividades escritas en casa Ej: notas escritas, mensajes telefónicos, planes de vacaciones, tarjetas de felicitación.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	13	26,5	Privado	Siempre	17	34,0
	Casi Siempre	19	38,8		Casi Siempre	18	36,0
	Nunca	17	34,7		Nunca	15	30,0
	Total	49	100,0		Total	50	100,0

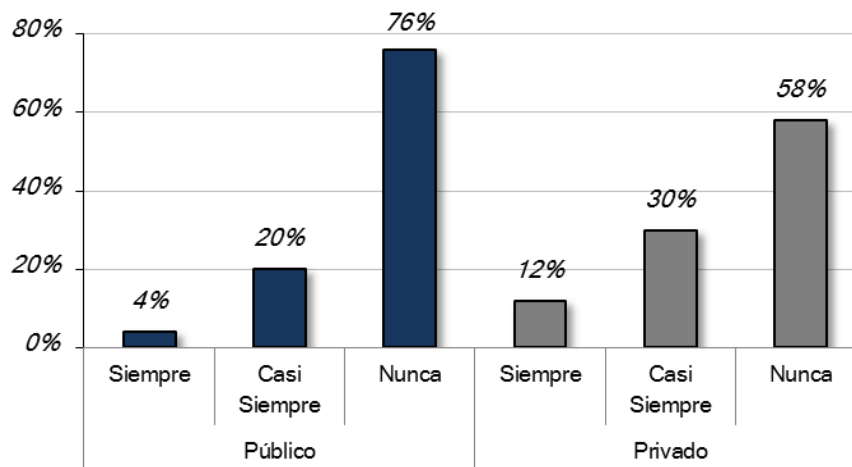


La distribución de las respuestas de los padres de los niños en este ítem es muy parecida en los dos colegios. Con porcentajes del 39% en el colegio público y 36% en el privado, revelan que casi siempre ofrecen actividades para la escritura en casa a sus hijos; 27% (público) y 34% (privado) manifiestan que siempre buscan oportunidades para que los niños escriban en casa; y los demás, 35% en el centro público y 30% en el privado, admiten que nunca buscan estas oportunidades de escritura con sus hijos (Ver Tabla 65).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=0,675, p\_valor=0,713, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 66 Elabora un libro especial para registrar días especiales, frases divertidas, actividades de fin de semana y otros eventos significativos.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	2	4,0	Privado	Siempre	6	12,0
	Casi Siempre	10	20,0		Casi Siempre	15	30,0
	Nunca	38	76,0		Nunca	29	58,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

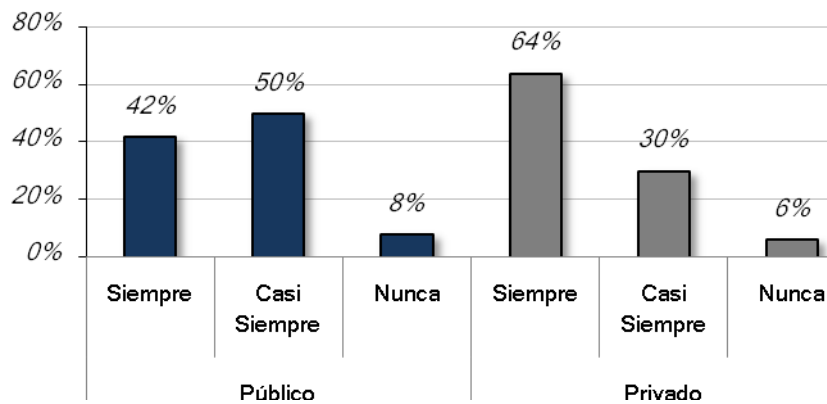


En mayor proporción los padres de los niños, tanto del colegio público (76%), como del privado (58%), sostienen que nunca elaboran libros con sus hijos para registrar fechas significativas del hogar. El 20% en el centro público y el 30% en el privado, declaran que casi siempre realizan actividades de este tipo con sus hijos; y el restante 4% (público), y 12% (privado), afirman que siempre elaboran cartillas para escribir acontecimientos importantes de la familia (Ver Tabla 66).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=4,209,  $p_{\text{valor}}=0,122$ , Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 67 Obsequia a su hijo con materiales que lo animan a escribir Ej: libros, libretas, diarios, papeles atractivos, cuadernos, sobres.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	21	42,0	Privado	Siempre	32	64,0
	Casi Siempre	25	50,0		Casi Siempre	15	30,0
	Nunca	4	8,0		Nunca	3	6,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

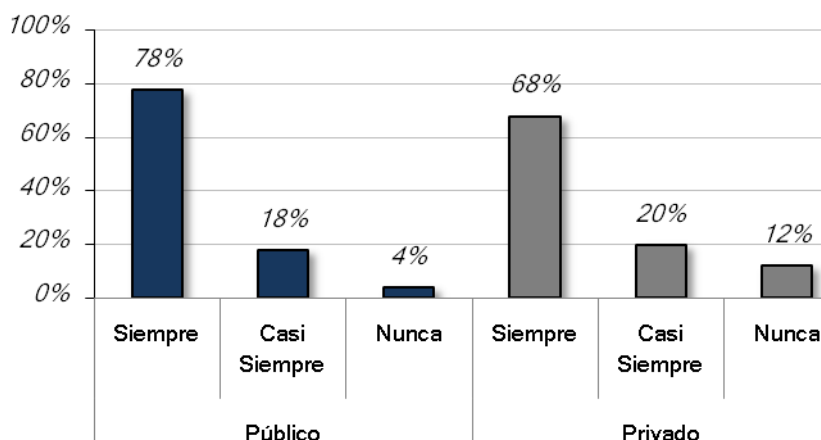


La Tabla 67 da cuenta que el 42% de los padres de familia en el colegio público y el 64% en el privado, encuentran que siempre obsequian a sus hijos implementos que los motivan a escribir. Del resto, el 50% en el centro público y el 30% en el privado aseguran que este tipo de regalos lo hacen casi siempre; y el 8% (público), y 6% (privado), nunca ofrecen estos materiales a sus hijos.

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=2,395, p\_valor=0,302, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 68 Su hijo tiene un diccionario que pueda utilizar, simple y con dibujos.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Siempre	39	78,0	Privado	Siempre	34	68,0
	Casi Siempre	9	18,0		Casi Siempre	10	20,0
	Nunca	2	4,0		Nunca	6	12,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0



En la Tabla 68 se puede apreciar que la distribución de las frecuencias en las respuestas de los padres de familia de los dos tipos de colegio son muy similares. Es así, como el 78% de los padres de los niños en el colegio público, y el 68% en el privado, señalan que sus hijos cuentan siempre con un diccionario para su uso particular. Casi una quinta parte de los encuestados, 18% en el centro público y 20% en el privado, aceptan que sus hijos casi siempre pueden contar con el diccionario para su uso; y el resto de los padres, 4% (público) y 12% (privado), admiten que en casa nunca tienen un diccionario para disposición de sus hijos.



El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=2,395, p\_valor=0,302, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

Un resumen de las respuestas obtenidas en esta dimensión se presenta a continuación.

Dimensión: PAUTAS DE ESCRITURA - I

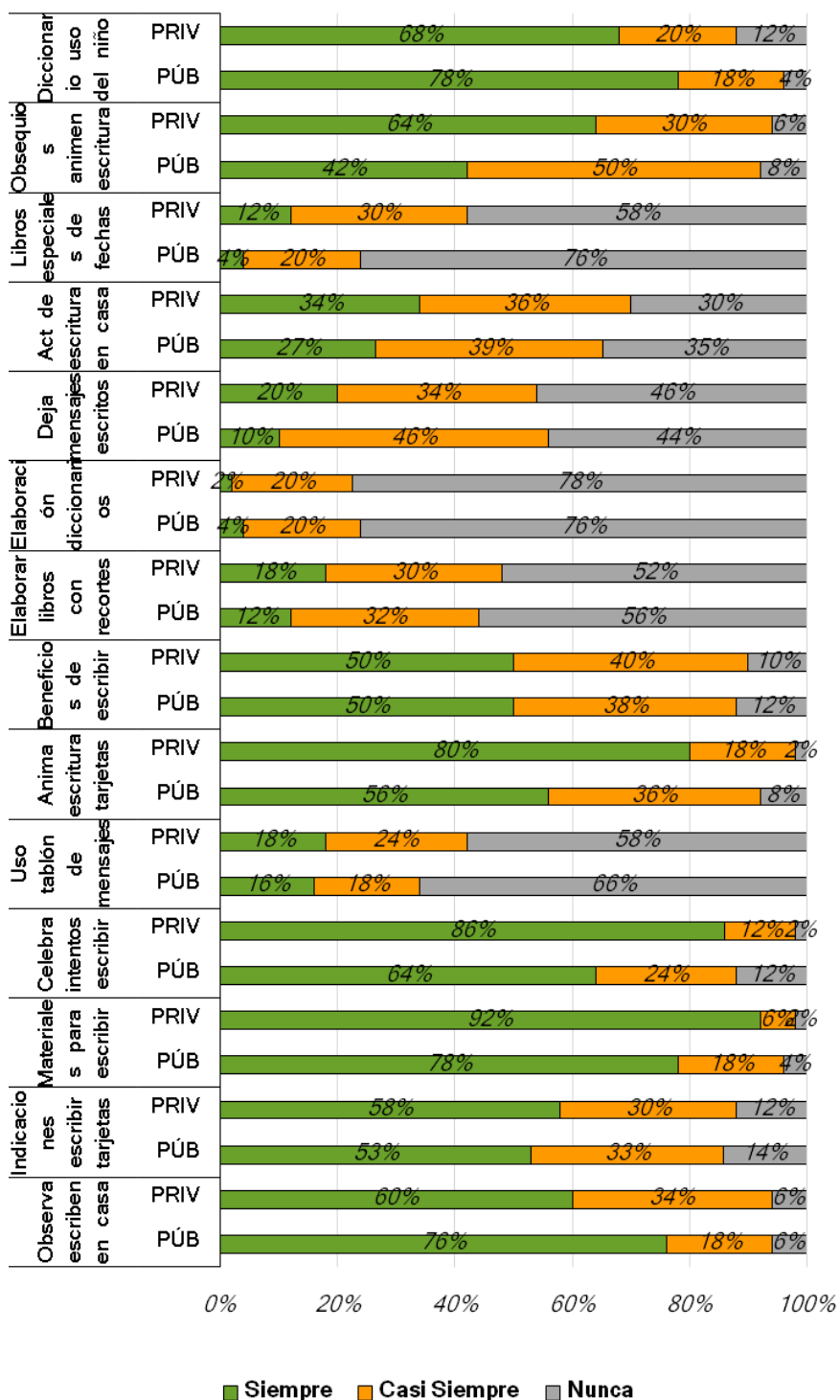


Figura 9. Resumen de los ítems de la Dimensión: Pautas de Escritura

En la Figura 9 se muestra un resumen de las frecuencias de los ítems que conforman la dimensión **Pautas de Escritura**. Mayoritariamente los padres encuestados, 60% en el centro privado y 76% en el público, manifiestan que sus hijos siempre tienen oportunidad de observar a otros miembros de la familia cuando escriben. Por otro lado, el 58% en el centro privado y el 53% en el centro público, afirman que siempre estimulan el proceso de escritura de sus hijos por medio de recados o tarjetas que ellos escriben y enseñan a los niños. Sostienen además los padres, 92% en el centro privado y 78% en el público, que sus hijos cuentan con un ambiente en casa propicio y dotado con los materiales necesarios para que los niños puedan escribir.

Más de la mitad de los padres (58% en el privado y 66% en el público), nunca han utilizado un tablón en casa para dejar mensajes y motivar con esto a que los niños también lo hagan. Y exactamente la mitad de los padres (50%) en ambos centros siempre ayudan a incrementar el interés de sus hijos por la escritura, aprovechando las oportunidades que se les presentan en su vida diaria para explicarles a sus niños las ventajas de saber escribir.

El 52% de los padres en el centro privado y el 56% en el público, nunca han estimulado a sus hijos a crear libros con recortes de revistas o periódicos, por ejemplo, donde puedan escribir sus nombres o los de algunos miembros del hogar. De manera similar, el 76% de los padres de familia en el centro público, y 78% en el privado, manifiestan que nunca han elaborado un diccionario con sus hijos.

Además, varios padres y madres (46% en el centro privado y 44% en el centro público), reconocen que nunca dejan mensajes divertidos, secretos (dentro de la lonchera, el maletín, la mesita de noche, un cuaderno), recordatorios, u otro tipo de notas a sus hijos como una forma de incentivarlos a escribir. Pero afirman, 36% en el centro privado y 39% en el público, que casi siempre buscan oportunidades para realizar actividades que involucren la escritura en casa.

Los padres y madres aceptan también, (58% en el centro privado y 76% en el público), que nunca han elaborado libros con su hijos para registrar, por ejemplo, fechas significativas o acontecimientos especiales de la familia.

En otro aspecto, el 64% de los padres de familia en el centro privado sostienen que siempre, y el 50% en el público que casi siempre, obsequian a sus hijos implementos que los motiven a escribir. Además, el 68% en el centro privado y el 78% en el público, manifiestan que sus hijos siempre cuentan en sus casas con un diccionario que pueden manipular y que está destinado para el uso particular de ellos.

En esta dimensión, las respuestas al ítem “*celebra los esfuerzos de su hijo/a con los intentos de escritura*” marca diferencias entre los dos colegios. En el colegio privado es una costumbre más extendida entre los padres de familia, el 86% lo hacen siempre y el 12% casi siempre. En el colegio público, el 64% de los padres siempre y el 24% casi siempre, alientan a sus hijos cuando intentan escribir; para el restante 12%, estos estímulos no los hacen nunca.

Por otra parte, la variable “*Anima a su hijo a escribir tarjetas en ocasiones especiales*” es otro ítem que determina diferencias significativas entre las respuestas de los padres encuestados. En el colegio privado el 80% de los padres siempre, y el 18% casi siempre, exhortan a sus hijos a escribir mensajes; mientras que en el centro público, el 56% de los padres siempre, y el 36% casi siempre, estimulan a sus hijos a escribir tarjetas de felicitación en fechas especiales para la familia.

Con respecto a la escritura, se busca que los niños en estas edades puedan construir textos donde haya conexión adecuada de ideas, mayor vocabulario en sus producciones y también que despierte la imaginación. El objetivo es que los niños se sientan más seguros en la realización de estas actividades. Escribir tiene un nivel de complejidad mayor que leer o expresarse oralmente, pues tiene varios aspectos como la construcción sintáctica correcta, el respeto a las reglas ortográficas, la correlación de los tiempos verbales, el uso de conectores y puntuación y la correcta organización de las ideas (Ehrenworth, 2014).

Los resultados obtenidos en esta dimensión indican que, a excepción de las dos variables citadas anteriormente, se cumple la hipótesis 1 (vinculada a los Objetivos Específicos 1 y 2): Los padres de familia con hijos en segundo grado de primaria que participan en este estudio tienden a utilizar las mismas estrategias para estimular y reforzar en sus hijos el

aprendizaje de sus hijos de la lectura y la escritura en el hogar. Estas estrategias no difieren en función del tipo de centro, público y privado, en que escolarizan a sus hijos.

El cumplimiento de esta hipótesis permite afirmar que la situación de partida de las familias en cuanto a **estrategias de apoyo a la escritura en sus hijos** es similar, tanto en el conjunto de la muestra, como en su distribución en los dos centros escolares que forman parte de este estudio. Ello facilita introducir por igual en ambos centros el programa de intervención familiar diseñado, estableciendo en ambos un grupo de control y un grupo experimental para valorar los resultados obtenidos tras la aplicación de dicho programa.

#### 4.2.6. Dimensión Participación y Actividades de los Padres

Los ítems considerados en esta dimensión buscan indagar sobre la percepción que tienen los padres de familia de la importancia de la implicación en el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos, así como también, las actividades que comparten con los niños en los tiempos libres, sus preferencias, las lecturas que realizan con ellos en la casa y los vacíos que observan en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En las Tablas 69 a 80 se presentan las frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems de esta dimensión según el tipo de colegio (público o privado), y en la parte inferior de cada una, el correspondiente diagrama de barras.

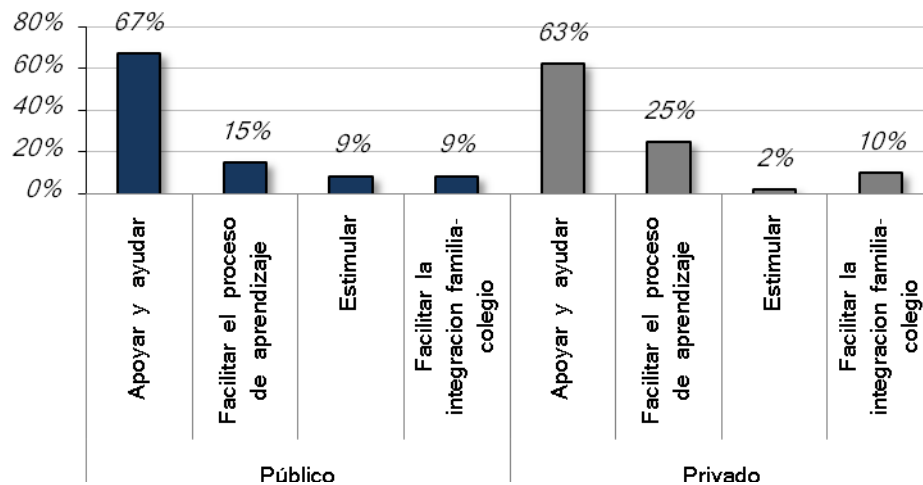
**Tabla 69 Les parece importante su participación en las actividades escolares de su hijo**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Si	50	100,0	Privado	Si	50	100,0
	No	0	0,0		No	0	0,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

En la tabla 69 se puede ver la respuesta unánime de los padres y madres de familia, tanto del centro público como del privado; con un sí rotundo, sobre la importancia que les merece su participación en las actividades escolares de sus hijos.

**Tabla 70 ¿Por qué?**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	-Apoyar y ayudar	31	67,4	Privado	-Apoyar y ayudar	30	62,5
	-Facilitar el proceso de aprendizaje	7	15,2		-Facilitar el proceso de aprendizaje	12	25,0
	-Estimular	4	8,7		-Estimular	1	2,1
	-Facilitar la integración familia-colegio	4	8,7		-Facilitar la integración familia-colegio	5	10,4
	Total	46	100,0		Total	48	100,0



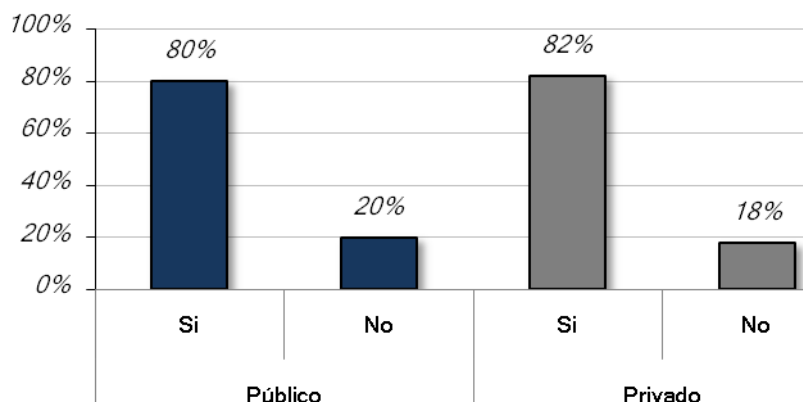
Para más de la mitad de los padres de familia tanto del colegio público (67%) como del colegio privado (63%) la importancia de que los padres participen en las actividades escolares de sus hijos radica en ser apoyo y ayuda en los procesos educativos de los niños. Para el 15% en el centro público y el 25% en el centro privado, la importancia está en facilitar el proceso de aprendizaje de los niños; para el resto de los padres, 18% en el

centro público y 12% en el privado, la importancia radica en dar un estímulo y facilitar la integración de las familias con el colegio (Ver Tabla 70).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=3,202, p\_valor=0,361, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 71 Actividades compartidas en el tiempo libre: jugar y ver televisión.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Si	40	80,0	Privado	Si	41	82,0
	No	10	20,0		No	9	18,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

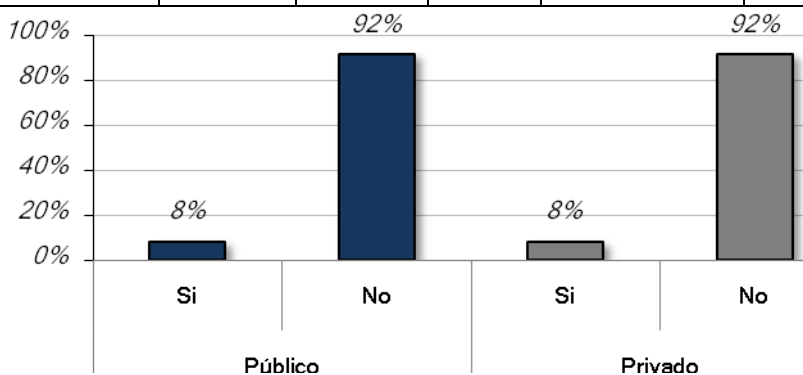


En la tabla 71 se puede ver que la gran mayoría de los padres de familia, en el colegio público (80%) y en el colegio privado (82%), comparten el tiempo libre con sus hijos utilizando como instrumentos el juego y la televisión.

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=0,065, p\_valor=0,799, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 72 Actividades compartidas en el tiempo libre: extra académicas.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Si	4	8,0	Privado	Si	4	8,0
	No	46	92,0		No	46	92,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

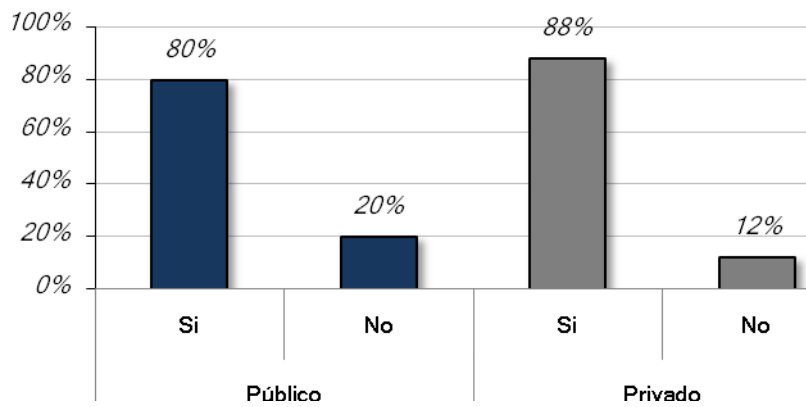


Para la gran mayoría de los padres de familia (92%), tanto del colegio público como del privado, realizar actividades extra curriculares no está contemplado entre las acciones que comparten con sus hijos en los tiempos libres; para el resto (8%), ocurre lo contrario como se puede apreciar en la Tabla 72.

**Tabla 73 Actividades compartidas en el tiempo libre: visitas.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Si	40	80,0	Privado	Si	44	88,0
	No	10	20,0		No	6	12,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0



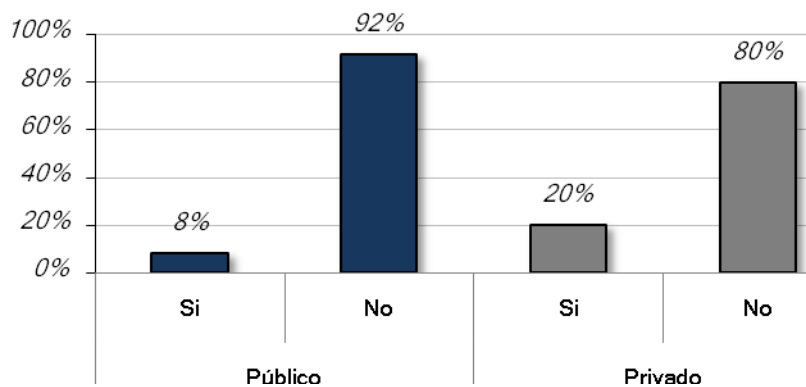


Para el 80% de los padres de familia del colegio público y el 88% en el colegio privado, salir con sus hijos de visita donde familiares o amigos es una opción que tienen en cuenta para compartir el tiempo libre con ellos. Para el resto de los padres, 20% en el centro público y 12% en el privado, esta opción no es considerada cuando comparten tiempo libre con sus hijos (Ver Tabla 73).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=1,190, p\_valor=0,275, Tabla 81) indica que los padres tienen un comportamiento similar en este aspecto analizado con independencia del tipo de centro al que asisten sus hijos.

**Tabla 74 Actividades compartidas en el tiempo libre: leer, escribir y dibujar.**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Si	4	8,0	Privado	Si	10	20,0
	No	46	92,0		No	40	80,0
	Total	50	100,0		Total	50	100,0

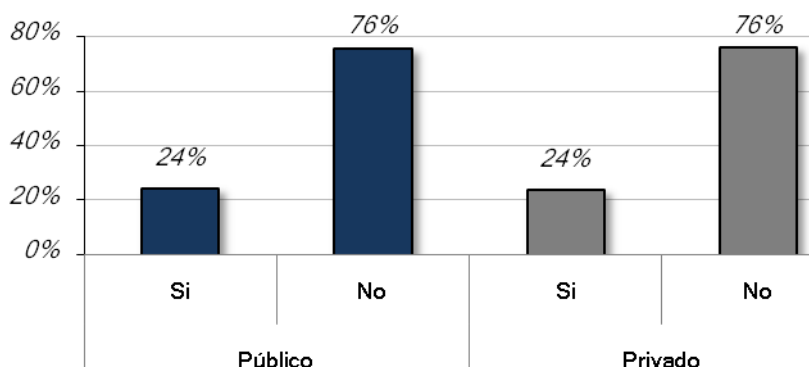


Solo un 8% de los padres de familia en el colegio público, y un 20% en el colegio privado, destinan parte de su tiempo libre para leer, escribir y dibujar con sus hijos. La gran mayoría de los padres, 92% en el centro público y 80% en el privado, no realizan estas actividades con sus hijos en el tiempo que comparten con ellos (Ver Tabla 74).

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=2,99, p\_valor=0,084, Tabla 81) indica que las actividades compartidas en el tiempo libre como leer, escribir y dibujar son independientes del tipo de colegio.

**Tabla 75 Tipo de lectura realizada en casa: periódicos**

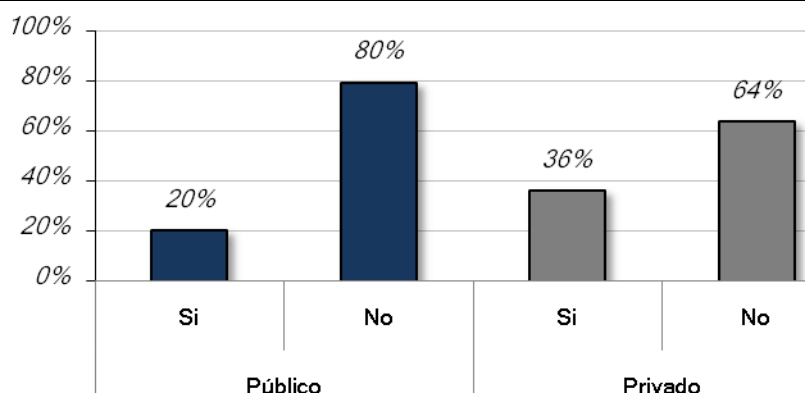
Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Si	12	24,5	Privado	Si	12	24,0
	No	37	75,5		No	38	76,0
	Total	49	100,0		Total	50	100,0



Casi una cuarta parte (24%) de los padres de los niños que respondieron las encuestas tanto en el colegio público como en el privado, manifiestan que la lectura de los periódicos es una de las actividades de lectura que acostumbran realizar en casa con sus hijos, como se aprecia en la Tabla 75.

**Tabla 76 Tipo de lectura realizada en casa: revistas**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Si	10	20,4	Privado	Si	18	36,0
	No	39	79,6		No	32	64,0
	Total	49	100,0		Total	50	100,0

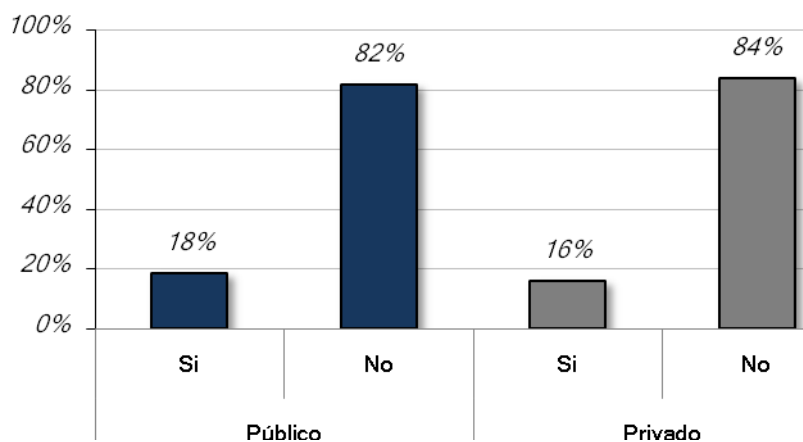


La Tabla 76 muestra que con porcentajes del 20% en el centro público y 36% en el privado, los padres de familia concuerdan en afirmar que una de las actividades de lectura que realizan con sus hijos en casa es la lectura de revistas.

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=2,966, p\_valor=0,085, Tabla 81) indica que la lectura de revistas es independiente del tipo de colegio.

**Tabla 77 Tipo de lectura realizada en casa: Biblia**

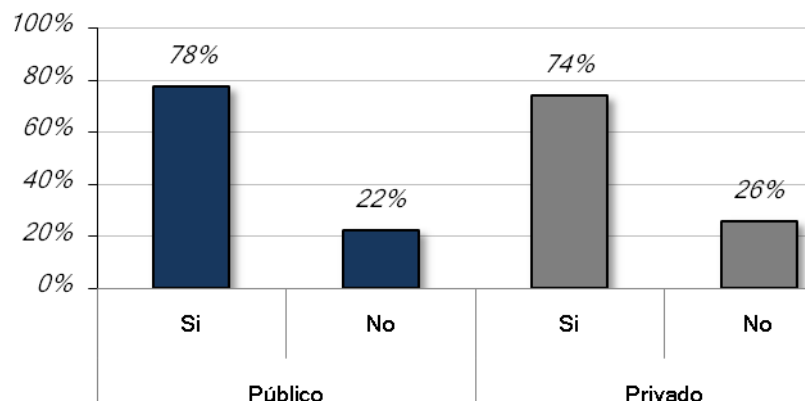
Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Si	9	18,4	Privado	Si	8	16,0
	No	40	81,6		No	42	84,0
	Total	49	100,0		Total	50	100,0



En la Tabla 77 se puede apreciar que menos de una quinta parte de los padres de los niños, 18% en el colegio público y 16% en el colegio privado, afirman que entre las lecturas que comparten con sus hijos en casa está la lectura de la Biblia. Para el resto de los padres, 82% en el centro público y 84% en el privado, la lectura de la biblia no es un libro que consideren a la hora de leer con sus hijos.

**Tabla 78 Tipo de lectura realizada en casa: cuentos y libros.**

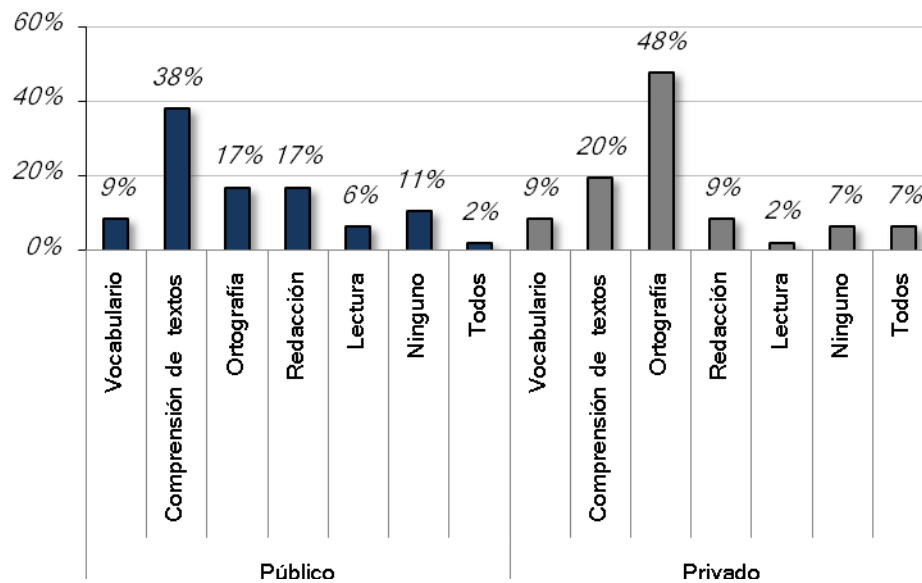
Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Si	38	77,6	Privado	Si	37	74,0
	No	11	22,4		No	13	26,0
	Total	49	100,0		Total	50	100,0



La Tabla 78 da cuenta de la distribución de frecuencias para la lectura en casa de cuentos y libros. Se observa que esta es una de las lecturas que más realizan la mayoría de los padres con sus hijos; aproximadamente las tres cuartas partes de los padres de familia de este estudio, 78% en el colegio público y 74% en el colegio privado, comparten con sus hijos en casa la lectura de cuentos y libros. El resto de los padres de los niños, 22% en el centro público y 26% en el privado opinan de forma contraria.

**Tabla 79 Actualmente considera que existe algún vacío respecto a la lectura y la escritura**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Vocabulario	4	8,5	Privado	Vocabulario	4	8,7
	Comprensión	18	38,3		Comprensión	9	19,6
	Ortografía	8	17,0		Ortografía	22	47,8
	Redacción	8	17,0		Redacción	4	8,7
	Lectura	3	6,4		Lectura	1	2,2
	Ninguno	5	10,6		Ninguno	3	6,5
	Todos	1	2,1		Todos	3	6,5
	Total	47	100,0		Total	46	100,0

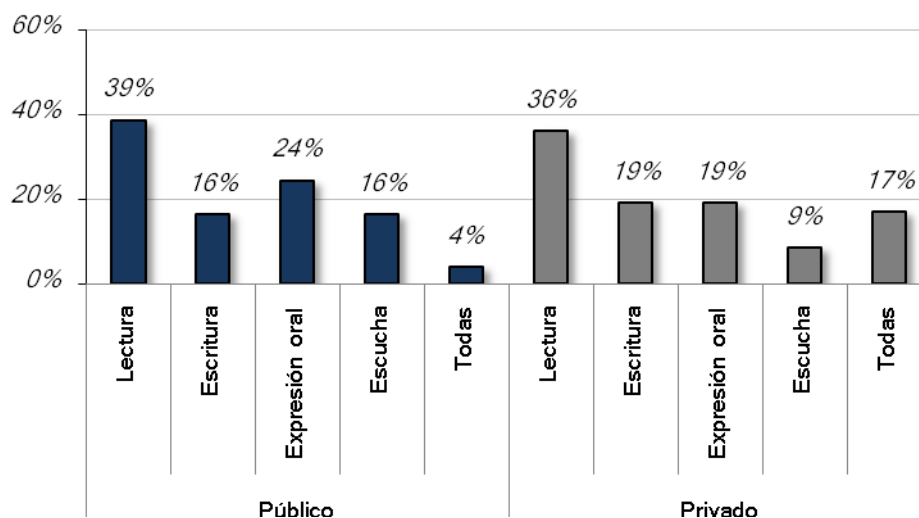


Se puede ver en la Tabla 79 que en el colegio público los padres estiman que el mayor vacío de la lectura y la escritura se encuentra en la comprensión de textos (38%), seguido de ortografía (17%) y redacción (17%). En el colegio privado, casi la mitad de los padres de familia estiman que el mayor vacío está en la ortografía (48%), seguido en orden descendente de la comprensión de textos (20%), el vocabulario (9%) y la redacción (9%).

El resultado del contraste de independencia (Chi-Cuadrado=13,35, p\_valor=0,038, Tabla 81) avala que hay relación entre los vacíos que encuentran en la lectura y escritura los padres de familia y el tipo de colegio en el que estudian sus hijos. Siendo para los padres del centro público el mayor vacío la comprensión de textos y para los del colegio privado la ortografía.

**Tabla 80 Qué actividad se le facilita y siente gusto de realizarla**

Colegio		Frecuencia	Porcentaje	Colegio		Frecuencia	Porcentaje
Público	Lectura	19	38,8	Privado	Lectura	17	36,2
	Escritura	8	16,3		Escritura	9	19,1
	Expresión oral	12	24,5		Expresión oral	9	19,1
	Escucha	8	16,3		Escucha	4	8,5
	Todas	2	4,1		Todas	8	17,0
	Total	49	100,0		Total	47	100,0



La Tabla 80 muestra que para los padres de familia que participaron en este estudio, tanto del colegio público (39%), como del privado (36%), la lectura es la actividad que



---

realizan con mayor agrado con sus hijos. En segundo lugar, la actividad que más se les facilita, a un 24% de los padres en el colegio público y un 19% en el colegio privado, es la expresión oral.

El resultado de la prueba de independencia (Chi-Cuadrado=5,493, p\_valor=0,240, Tabla 81) indica que la actividad que sienten los padres más gusto en realizar con sus hijos es independiente del tipo de colegio.

Un resumen de las respuestas dadas por los padres a los ítems de esta dimensión se presenta a continuación.

En la dimensión **Importancia de la Participación** los padres responden unánimemente con un rotundo sí, que les parece importante su participación en las actividades escolares de sus hijos; además, para más de la mitad de ellos, (63% en el centro privado y 67% en el público), la importancia radica en que con estas actividades se brinda un apoyo y ayuda en los procesos educativos de sus hijos.

La gran mayoría de los padres y madres, 82% en el centro privado y 80% en el público, manifiestan que entre las actividades que comparten con sus hijos en el tiempo libre está la televisión y el juego; las visitas a familiares o amigos, es otra actividad que aprovechan en su tiempo libre el 88% de los padres en el centro privado y el 80% en el público. De forma contraria manifiestan contundentemente los padres (92%), tanto en el centro público como privado, que nunca aprovechan el tiempo libre compartido con sus hijos para actividades extra académicas. Leer, escribir o dibujar tampoco son actividades que realizan con sus hijos la gran mayoría de los padres de familia (80% en el centro privado y 92% en el centro público).

Con relación al tipo de lecturas que realizan con sus hijos en casa, el 76% de los padres en ambos colegios, manifiestan no leer periódicos, el 64% en el centro privado y el 80% en el público no leen revistas; y en proporciones mayores, 84% en el centro privado y 82% en el público no leen la biblia. Por el contrario, coinciden en un 74% en el centro privado y 78% en el público, que las lecturas que realizan con sus hijos en casa, son las de cuentos y libros infantiles.

Los padres y madres, 36% en el centro privado y 39% en el centro público, reconocen que la actividad que más se les facilita y se sienten a gusto realizándola es la lectura y en segundo lugar (19% en el privado y 24% en el público) es la expresión oral.

En esta dimensión, los padres y madres cuyos hijos asisten al centro público y al privado opinan distinto con relación a los vacíos que observan en cuanto a la lectura y la escritura. Es así como en el colegio público el 38% de los padres estiman que el mayor vacío se presenta en la comprensión de textos, en el colegio privado el 48% de los padres estiman que es en la ortografía donde está el mayor vacío.

Los resultados obtenidos en esta dimensión indican que, a excepción de las variables citadas anteriormente, se cumple la hipótesis 1 (vinculada a los Objetivos Específicos 1 y 2): Los padres de familia con hijos en segundo grado de primaria que participan en este estudio tienden a utilizar las mismas estrategias para estimular y reforzar en sus hijos el aprendizaje de sus hijos de la lectura y la escritura en el hogar. Estas estrategias no difieren en función del tipo de centro, público y privado, en que escolarizan a sus hijos.

El cumplimiento de esta hipótesis permite afirmar que la situación de partida de las familias en cuanto a **participación y actividades** es similar, tanto en el conjunto de la muestra, como en su distribución en los dos centros escolares que forman parte de este estudio. Ello facilita introducir por igual en ambos centros el programa de intervención familiar diseñado, estableciendo en ambos un grupo de control y un grupo experimental para valorar los resultados obtenidos tras la aplicación de dicho programa.

#### **4.2.7. Resumen de resultados del análisis descriptivo realizado sobre las dimensiones de estudio**

A modo de resumen de resultados del análisis descriptivo realizado sobre las dimensiones de estudio de estrategias parentales para estimular el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños en el hogar, se ofrece la tabla 81, en la que se señalan los resultados comparativos por tipología de centro, público y privado. En la primera columna se muestran las dimensiones del cuestionario, en la segunda las variables de estudio, en la

tercera el valor del estadístico de Chi-cuadrado y en las dos últimas, los grados de libertad y la significancia de la prueba (p\_valor).

**Tabla 81 Resultados del contraste de independencia entre las variables de estudio y el tipo de colegio**

<b>Dimensión</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>Chi cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>p_valor</b>
<b>DATOS DE LA FAMILIA</b>	Personas que conviven en la casa	9,270	7	,234
	Total adultos en casa	12,661	5	<b>,027</b>
	Total niños en casa	5,949	4	,203
<b>DATOS DE LOS PADRES</b>	Trabajo que desempeña el papá	6,247	4	,181
	Trabajo que desempeña la mamá	3,701	4	,448
	Persona con mayor tiempo de acompañamiento al niño	12,190	6	,058
	Máximo nivel educativo del papá	28,562	4	<b>,000</b>
	Máximo nivel educativo de la mamá	23,881	5	<b>,000</b>
<b>APOYO DEL COLEGIO</b>	Satisfacción de expectativas del colegio	2,679	1	,102
	Vinculación de los padres al colegio	,198	1	,656
	Notificaciones de actividades	4,000	1	<b>,046</b>
	Asistencia a reuniones del colegio	2,216	1	,137
	Conocimiento de programas de trabajo	1,206	2	,547
<b>APOYO FAMILIAR A LOS HIJOS</b>	Diálogo con los hijos sobre eventos diarios del colegio	7,143	1	<b>,008</b>
	Conocimiento de actividades para realizar en casa	,233	1	,629
	Escucha inquietudes que manifiesta el niño	2,076	2	,354
	Participación en actividades educativas	1,109	2	,574
	Comunicación directa con los profesores de su hijo	2,001	2	,368
	Acompañamiento de las actividades en casa	4,857	5	,434
<b>PAUTAS DE LENGUAJE ORAL</b>	Involucra al niño en diálogos familiares	3,654	2	,161
	Proporciona modelos de comunicación al niño	2,554	1	,110
	Anima al niño a expresarse con historias	4,710	2	,095
	Dialoga sobre lecturas realizadas con el niño	2,048	2	,359

	Motiva al niño a expresarse con claridad	,543	1	,461
	Busca temas de interés para el niño	4,480	2	,106
	Busca espacios para fomentar el diálogo en casa	4,178	2	,124
	Narra historias al niño en diferentes momentos del día	7,491	2	<b>,024</b>
	Construyen juntos sus propias historias	6,220	2	<b>,045</b>
	Visita bibliotecas públicas	2,347	2	,309
	Comenta con su hijo sobre sus lecturas	8,908	2	<b>,012</b>
	Selecciona los libros acorde a la edad del niño	2,587	2	,274
	Observa con el niño los libros que hay en la casa	1,774	2	,412
	Comentan sobre el libro antes de leerlo	,254	2	,881
	Compra material escrito solicitado por el niño	1,776	2	,411
	Comparan lecturas con situaciones de la vida real	2,172	2	,338
	Extraen palabras interesantes de los libros	2,910	2	,233
	Lee las tarjetas de cumpleaños o de navidad con el niño	4,111	2	,128
	Les agrada la lectura con el niño	3,049	2	,218
	Pausa en la lectura para hacer preguntas	2,848	2	,241
	Lectura de cuentos y descripción de ilustraciones	2,342	2	,310
	Selecciona libros adecuados físicamente para los niños	6,529	2	<b>,038</b>
	Elogia los esfuerzos de lectura del niño	3,299	2	,192
	Lectura de los demás miembros de la familia	5,057	2	,080
	Lectura de anuncios y señales en la vía	,414	2	,813
	Formulación de preguntas sobre las lecturas	,158	2	,924
	Lectura compartida de los informes escolares	4,478	2	,107
	Anima al niño a hacer colección de libros preferidos	,069	2	,966
	Observa el niño como escriben en la familia	3,403	2	,182
	Indicaciones de como escribir tarjetas, mensajes, etc.	,263	2	,877
	Implementos para escribir en casa	3,910	2	,142
	Celebra los intentos de escritura del niño	7,185	2	<b>,028</b>
	Uso de tablón familiar de mensajes	,745	2	,689

	Anima al niño a escribir tarjetas en ocasiones especiales	6,918	2	<b>,031</b>
	Comenta con su hijo sobre los beneficios de la escritura	,117	2	,943
	Motiva la elaboración de libros con recortes de revistas	,706	2	,702
	Incentiva a su hijo en la realización de diccionarios	,323	2	,851
	Ofrece mensajes escritos a su hijo	2,589	2	,274
	Aprovecha actividades de escritura en casa	,675	2	,713
	Elaboración de libros especiales para fechas de familia	4,209	2	,122
	Obsequia materiales que animen la escritura	4,926	2	,085
	Dispone de diccionarios en casa para uso del niño	2,395	2	,302
<b>PARTICIPACIÓN Y ACTIVIDADES</b>	Importancia de la participación en actividades escolares	.a	0	
	Por qué?	3,202	3	,361
	<i>Actividades comparten en el tiempo libre</i>			
	— Jugar y ver televisión	,065	1	
	— Actividades extra-académicas	,000	1	1,000
	— Actividades/visitas familiares	1,190	1	,275
	— Leer, escribir y dibujar	2,990	1	,084
	<i>Lecturas que realizan en casa</i>			
	— Periódico	,003	1	,955
	— Revistas	2,966	1	,085
	— Biblia	,098	1	,755
	— Cuentos y libros	,170	1	,680
	Vacíos en la lectura y escritura	13,357	6	,038
	Actividad fácil que realiza con gusto	5,493	4	,240
	Cuál actividad presenta mayor dificultad	8,881	4	,064
	Se sienten vinculados dentro del proceso educativo de los niños en los procesos de lectura y escritura	2,689	1	,101
	Proyectos que el colegio promueve en torno al proceso	47,078	6	,000
	Ante dudas o inquietudes busca asesoría	1,043	1	,307
A quién acude	12,468	6	,052	

---

En la última columna se resaltan en negrilla los  $p\_valor < 0,05$  que señalan los contrastes significativos y avalan la relación existente entre estas variables y el tipo de colegio. Se tiene por consiguiente de la observación de la Tabla 81, que:

1. Las **características socio-demográficas** (datos de los padres) *número total de adultos que conviven en la casa y máximo nivel educativo tanto del padre, como de la madre*, se pueden relacionar con el tipo de colegio. En el centro público es mayor el número de adultos en el hogar y los padres tienen un perfil educativo inferior al observado en el centro privado.
2. En los ítems que se relacionan con la **dimensión Apoyo del colegio o Apoyo Escolar**, recibir noticias sobre las actividades, eventos y reuniones que se celebran en la institución escolar se relaciona con el tipo de colegio, siendo de mayor frecuencia estas notificaciones en el colegio público que en el privado.
3. En los ítems de la dimensión **Apoyo Familiar**, se encontró que la comunicación de los padres de familia con sus hijos sobre los eventos del día a día en el colegio se puede relacionar con el tipo de colegio al que están vinculados las familias: en mayor porcentaje los padres de familia del colegio privado que los del centro público siempre dedican en el día tiempo para dialogar con sus hijos sobre las novedades escolares.
4. En los ítems de la **dimensión Pautas del Lenguaje Oral**, se evidenció que narrar historias al niño en diferentes momentos del día y construir con los niños diversas historias se pueden relacionar con el tipo de colegio. En el centro privado son más los padres de familia que siempre les plantean estos escenarios a sus hijos y en el centro público son más los padres que nunca realizan estas actividades. Por otro lado, en el colegio privado son más los padres que aprovechan la observación de láminas o eventos para construir historias con sus hijos a partir de ellas, que los padres que siempre lo hacen en el colegio público.
5. De igual forma, con los ítems de la **dimensión Pautas de Lectura**, las variables comenta con su hijo sobre sus lecturas y selecciona libros físicamente adecuados para la edad de los niños avalan la relación con el tipo de colegio.

- 
6. Con respecto a los ítems de la **dimensión Pautas de Escritura**, las variables celebra los intentos de escritura del niño y anima al niño a escribir tarjetas en ocasiones especiales se pueden relacionar con el tipo de colegio

En el Apéndice C se exponen los valores de los principales estadísticos descriptivos: media, desviación estándar (D.E.) y coeficiente de variación (CV) para cada uno de los ítems de la encuesta aplicada a los padres de familia del estudio tanto en el colegio público como en el colegio privado.

El  $CV = \text{desviación}/\text{media} * 100\%$  se utiliza para calcular el nivel de desviación de una serie de datos respecto a su valor medio e indica el grado de homogeneidad o heterogeneidad de los mismos, es decir, qué tan homogéneas fueron las respuestas dadas por los padres y madres a los ítems. Se evidencia que salvo algunas excepciones, la mayoría de los ítems están en el nivel medio “siempre” y “casi siempre” y Coeficientes de Variación (CV) que oscilan entre un mínimo de 17% y un máximo de 51% señalando una relativa homogeneidad en las respuestas, con excepción de los ítems ii6 y iv3 que muestran los CV más altos de 84% y 78% respectivamente.

Como **conclusión general del análisis descriptivo realizado sobre las dimensiones** consideradas en este estudio acerca de las estrategias que utilizan cotidianamente los padres para apoyar en casa el aprendizaje de la lectura y escritura de los hijos, cabe decir que, con la excepción de las variables señaladas anteriormente, los padres de la muestra de este estudio no difieren sustancialmente entre sí, ni tampoco al considerar su distribución según el tipo de centro público o privado al que acuden sus hijos (hipótesis 1, objetivos específicos 1 y 2).

Ello permite pensar en la posibilidad de generar grupos de control y grupos experimentales similares con las familias de ambos centros para analizar la potencialidad del programa de intervención familiar diseñado para reforzar las estrategias parentales de apoyo al aprendizaje de la lectura y la escritura de los hijos, y analizar sus posibles efectos en la adquisición de estas competencias en los niños.

---

### **4.3. Análisis descriptivo de las competencias de Lectoescritura de los niños antes y después (Pretest y postest) de la aplicación del programa de intervención parental**

Este análisis se encuentra asociado al objetivo específico 3 y a la hipótesis 2:

Objetivo específico 3: Identificar mediante la aplicación del Test de Análisis de Lectura y Escritura de Toro y Cervera, 2006 (TALE), las habilidades en lectura y escritura de los niños de segundo grado de primaria, antes y después de la participación de los padres de una parte de la muestra en un Programa de Intervención Familiar diseñado e implementado por la investigadora para potenciar las estrategias parentales de apoyo al aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los hijos. Los resultados que resulten de la consecución de este objetivo permitirán valorar, hasta cierto punto, el grado de eficacia del programa de intervención familiar mencionado.

Hipótesis 2. Los padres y madres de familia que participan en el Programa de Intervención Familiar tendrán mayor número de estrategias para estimular el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos que los padres que no participen en el Programa. Ello hará posible que los hijos de los padres que reciben el programa alcancen niveles más altos en rendimiento en lectoescritura que aquellos niños cuyos padres y madres no participan en el mismo.

Para obtener información sobre las competencias de lectoescritura de los niños incluidos en el estudio -hijos de los padres cuyas estrategias parentales se han analizado previamente- se aplicó el Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE). Este test está organizado en dos partes: el subtest de lectura y el subtest de escritura. Estos a su vez, están conformados por el grupo de variables que se muestra en la Tabla 82.



Tabla 82 Variables medidas en el TALE

<b>TEST DE LECTOESCRITURA (TALE)</b>	
<b>SUBTEST DE LECTURA</b>	<b>SUBTEST DE ESCRITURA</b>
<input type="checkbox"/> <b>Error letras:</b> número de errores al leer filas de letras.	<input type="checkbox"/> <b>Error grafismo:</b> número de errores al escribir: como tamaño de las letras, líneas anómalas, oscilación, interlineación, trazos verticales entre otros.
<input type="checkbox"/> <b>Error sílabas:</b> número de errores al leer filas de sílabas.	<input type="checkbox"/> <b>Error copia:</b> número de errores al transcribir un texto impreso con características específicas como tipo de letra (scrip o cursiva), palabras en mayúscula o minúscula, etc.
<input type="checkbox"/> <b>Error palabras:</b> número de errores al leer una serie de palabras impresas.	<input type="checkbox"/> <b>Error natural:</b> número de errores de ortografía natural que se observan en el dictado, como: sustitución, rotación, omisión, adición, inversión, unión y fragmentación.
<input type="checkbox"/> <b>Nivel Error texto:</b> Corresponde al nivel (0 – 3) según el número de errores al leer un texto escogido según el grado escolar del niño. <b>Nivel 0:</b> 1 – 2 errores <b>Nivel 1:</b> 3 errores <b>Nivel 2:</b> 4 – 5 errores <b>Nivel 3:</b> 6 – 8 errores	<input type="checkbox"/> <b>Error arbitrario:</b> número de errores de ortografía en el dictado, como: signos de puntuación, acentuación y cambio consonántico.
<input type="checkbox"/> <b>Comprensión:</b> número de respuestas correctas a las preguntas formuladas sobre la lectura silenciosa que debe efectuar el niño.	<input type="checkbox"/> <b>Error sintaxis:</b> número de errores sintácticos en la escritura espontánea como: uso del número, género, omisión o adición de palabras, tiempos verbales, orden de la estructura gramatical y sus conexiones.

	<p><input type="checkbox"/> <b>Nivel oraciones:</b> Corresponde al nivel (1 - 4) según el número de oraciones que utiliza el niño para desarrollar un tema propuesto: <b>Nivel 1:</b> 4 – 5 oraciones <b>Nivel 2:</b> 6 – 7 oraciones <b>Nivel 3:</b> 8 – 10 oraciones <b>Nivel 4:</b> 11 o más oraciones</p> <hr/> <p><input type="checkbox"/> <b>Nivel expresivo:</b> Número total de adjetivos (calificativos), adverbios o de causa-consecuencia que son utilizados por los niños en el texto. <b>Nivel 1:</b> 1 – 2 <b>Nivel 2:</b> 3 – 4 <b>Nivel 3:</b> 5 – 6 <b>Nivel 4:</b> 7 o más</p>
--	--

#### 4.3.1. Primera aplicación del TALE (pretest)

Con el propósito de hacer una primera valoración del nivel de lectura y escritura que tienen los 100 niños de la muestra de segundo de primaria en los colegios de estudio (los niños se distribuyen en 50 escolarizados en el centro público y 50 en el centro privado), se presentan en este apartado los resultados obtenidos en la primera aplicación del test TALE. Estos resultados se toman como pretest antes de aplicar el programa de intervención familiar con los padres de estos niños. Se muestran inicialmente las puntuaciones alcanzadas en el subtest de lectura y posteriormente, las alcanzadas en el subtest de escritura en el nivel II del TALE, que corresponde a la edad de los niños de la muestra .

Las variables que miden el número de errores se interpretan de la siguiente manera: a mayor número de errores, el niño exhibe peores resultados. Para las demás variables es lo contrario, a mayor número, mejores resultados se obtienen.

4.3.1.1. Variables del subtest de Lectura

Para cada una de las variables medidas en el **subtest de Lectura** se presentan a continuación en las Tablas 83 a 87, las respectivas frecuencias, los principales estadísticos descriptivos y en la parte inferior de cada una, los correspondientes diagramas de barras según el tipo de colegio, público y privado.

□ *Número de errores en lectura de letras*

Tabla 83 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable *ErrorLetrasPretest* según el tipo de colegio

Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje	Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje
Público	<b>0</b>	1	2	Privado	<b>0</b>	2	4
	<b>1</b>	3	6		<b>1</b>	5	10
	<b>2</b>	3	6		<b>2</b>	5	10
	<b>3</b>	8	16		<b>3</b>	6	12
	<b>4</b>	14	28		<b>4</b>	6	12
	<b>5</b>	7	14		<b>5</b>	7	14
	<b>6</b>	5	10		<b>6</b>	5	10
	<b>7</b>	5	10		<b>7</b>	8	16
	<b>8</b>	3	6		<b>8</b>	2	4
	<b>11</b>	1	2		<b>9</b>	1	2
	<b>Total</b>	50	100		<b>10</b>	1	2
			<b>13</b>	2	4		
			<b>Total</b>	50	100		

**ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

Media	4,5	Media	4,8
Mediana	4	Mediana	5
Desviación Estándar	2,1	Desviación Estándar	3
Coficiente de Variación (CV)	47%	Coficiente de Variación (CV)	62%
Mínimo	0	Mínimo	0
Máximo	11	Máximo	13

**DIAGRAMA DE BARRAS**



La distribución de frecuencias para esta variable que se presenta en la Tabla 83 muestra que tanto para el colegio público, como para el privado, aproximadamente el 90% de los niños presentan entre 0 y 7 errores en la lectura de letras, lo que permite advertir un comportamiento similar en esta variable entre los niños de ambos centros, tal como indican los valores de las medias (4,5 y 4,8, respectivamente). No obstante, en el centro público el mayor porcentaje de niños (28%) muestra 4 errores, mientras que en el colegio privado 16% de los niños tiene 7 errores.

Como se observa de las gráficas, y se ratifica con los valores de los estadísticos descriptivos, la muestra de estudiantes del colegio público es más homogénea que la del colegio privado, 47% y 62% son los CV respectivamente. Dado que las medianas son 4 y 5 errores en el colegio público y privado, añadido al hecho de que las medias están en la misma relación, se puede afirmar que los estudiantes del colegio público presentaron menos errores en la lectura de letras.

□ *Número de errores en lectura de sílabas*

**Tabla 84 Frecuencias estadísticas descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorsílabasPretest según el tipo de colegio**

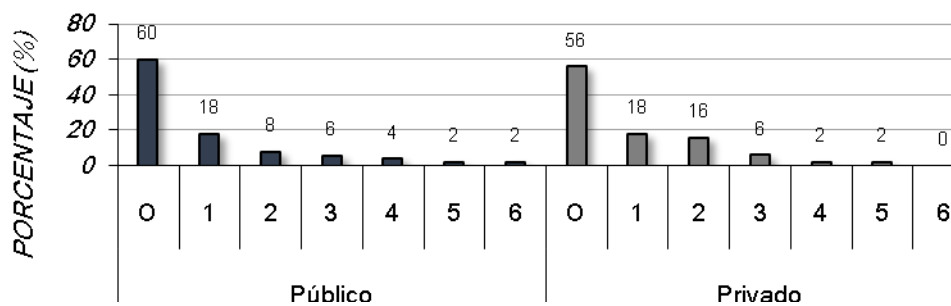
Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje	Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje
Público	<b>0</b>	30	60	Privado	<b>0</b>	28	56
	<b>1</b>	9	18		<b>1</b>	9	18
	<b>2</b>	4	8		<b>2</b>	8	16
	<b>3</b>	3	6		<b>3</b>	3	6
	<b>4</b>	2	4		<b>4</b>	1	2
	<b>5</b>	1	2		<b>5</b>	1	2
	<b>6</b>	1	2		<b>Total</b>	50	100
<b>Total</b>		50					

**ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

Media	0,9	Media	0,9
Mediana	0	Mediana	0
Desviación Estándar	1,5	Desviación Estándar	1,2
Coefficiente de Variación (CV)	162%	Coefficiente de Variación (CV)	141%
Mínimo	0	Mínimo	0
Máximo	6	Máximo	5

**DIAGRAMA DE BARRAS**

**NÚMERO ERRORES EN SÍLABAS**



La distribución de frecuencias de la variable número de errores en la lectura de sílabas se presenta en la Tabla 84. Más de la mitad de los niños, 60% en el centro público y 56% en el privado, no cometieron ningún error, para los demás los porcentajes van descendiendo desde 18% (1 error) a medida que se aumenta en la escala del número de

errores. En el centro público el máximo de errores es 6 y en el privado es 5. Los datos obtenidos indican una tendencia de comportamiento similar en esta variable entre los niños de ambos centros: la media para ambos es 0,9 errores, mediana=0, si bien se advierte cierta heterogeneidad en las muestras a través del CV: 162% en el centro público y 141% en el privado.

□ *Número de errores en lectura de palabras*

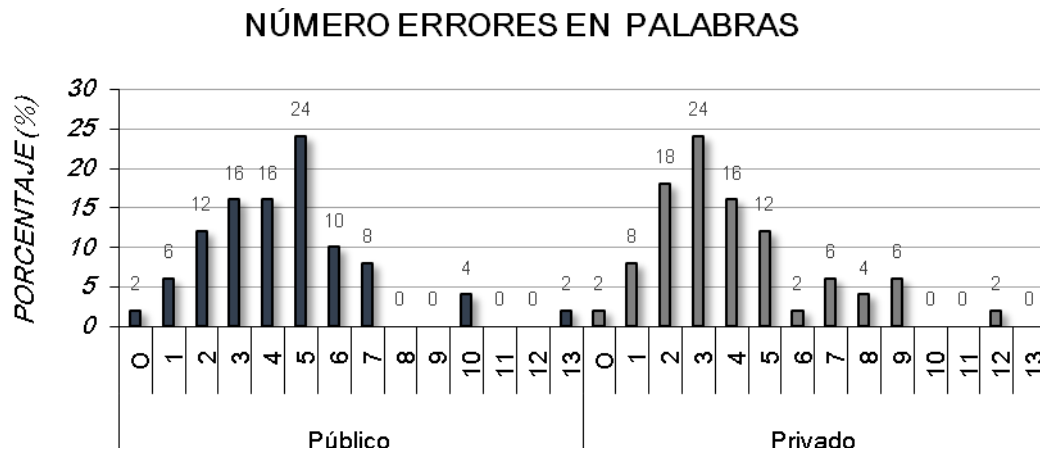
Tabla 85 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorpalabrasPretest según el tipo de colegio

Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje	Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje
Público	0	1	2	Privado	0	1	2
	1	3	6		1	4	8
	2	6	12		2	9	18
	3	8	16		3	12	24
	4	8	16		4	8	16
	5	12	24		5	6	12
	6	5	10		6	1	2
	7	4	8		7	3	6
	10	2	4		8	2	4
	13	1	2		9	3	6
<b>Total</b>		50	100	<b>12</b>	1	2	
				<b>Total</b>		50	100

**ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

Media	4,4	Media	4
Mediana	4	Mediana	3
Desviación Estándar	2,4	Desviación Estándar	2,5
Coefficiente de Variación (CV)	54%	Coefficiente de Variación (CV)	62%
Mínimo	0	Mínimo	0
Máximo	13	Máximo	12

**DIAGRAMA DE BARRAS**



La Tabla 85 presenta la distribución de frecuencias para la variable errores en la lectura de palabras. Se aprecia que un poco más de la mitad de los niños (56%) en el colegio público tuvieron entre 3 y 5 errores; en el colegio privado el 58% de los estudiantes tuvieron entre 2 y 4 errores.

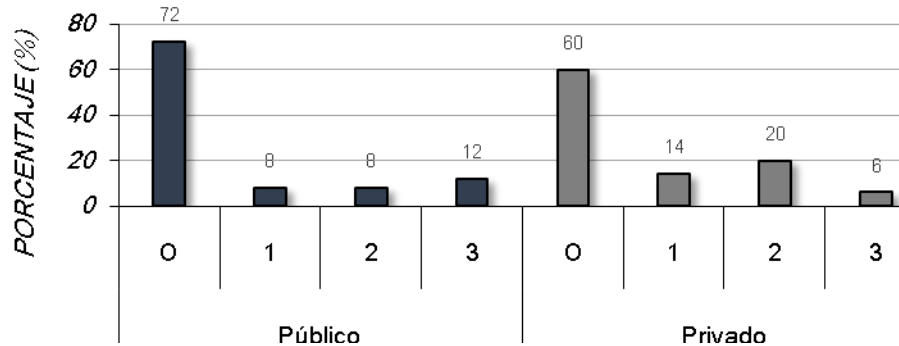
La media en el colegio público es igual a 4,4 errores y mediana=4; para el colegio privado la media es un poco inferior (4) con mediana=3; lo que mostraría una tendencia de comportamiento similar en esta variable entre los niños de ambos centros, si bien con una ligera ventaja en los resultados que exhibe el centro privado. Los coeficientes de variación señalan que la muestra en el colegio público es más homogénea (54%) que la del colegio privado (62%).

□ Nivel de errores en lectura de texto

Tabla 86 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorTextoPretest según el tipo de colegio

Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje	Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje
Público	0	36	72	Privado	0	30	60
	1	4	8		1	7	14
	2	4	8		2	10	20
	3	6	12		3	3	6
	<b>Total</b>	50	100		<b>Total</b>	50	100
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS							
		Mediana	0			Mediana	0
		Moda	0			Moda	0
DIAGRAMA DE BARRAS							

NÚMERO ERRORES EN TEXTO



La Tabla 86 da cuenta de las distribuciones de la frecuencia de la variable nivel de errores en la lectura de textos para cada uno de los dos tipos de colegio. Se puede observar que la categoría más sobresaliente tanto en el colegio público (72%) como en el privado (60%) es la del nivel 0, es decir, que los niños al realizar las lecturas del texto indicado, tuvieron en total 1 o 2 errores. Por tanto, los datos obtenidos indican una tendencia de comportamiento similar en esta variable entre los niños de ambos centros.



Del resto de niños, 8% en el centro público y 14% en el privado mostraron 3 errores (nivel 1); 8% en el público y 20% en el privado revelaron 4 o 5 errores en las lecturas (nivel 2) y los demás, 12% en el público y 6% en el privado se equivocaron entre 6 y 8 veces quedando en el nivel 3. Podría pensarse que los niños del centro público exhiben mejores resultados.

□ *Comprensión de la lectura*

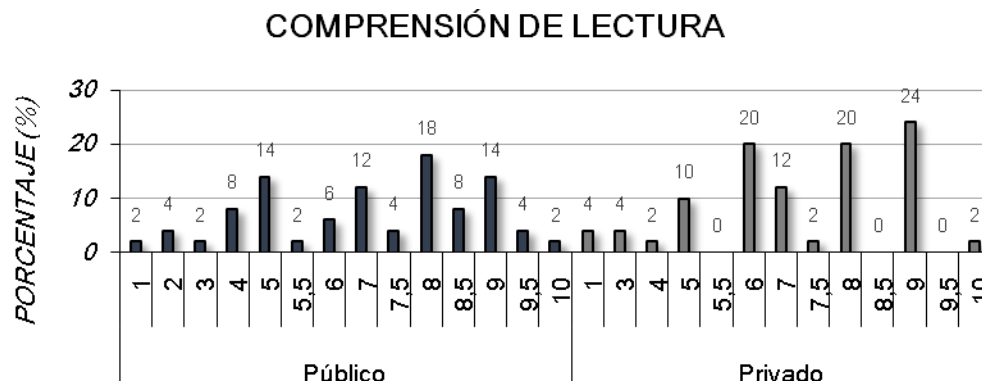
**Tabla 87 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ComprensiónPretest según el tipo de colegio**

Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje	Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje
Público	<b>1</b>	1	2	Privado	<b>1</b>	2	4
	<b>2</b>	2	4		<b>3</b>	2	4
	<b>3</b>	1	2		<b>4</b>	1	2
	<b>4</b>	4	8		<b>5</b>	5	10
	<b>5</b>	7	14		<b>6</b>	10	20
	<b>5,5</b>	1	2		<b>7</b>	6	12
	<b>6</b>	3	6		<b>7,5</b>	1	2
	<b>7</b>	6	12		<b>8</b>	10	20
	<b>7,5</b>	2	4		<b>9</b>	12	24
	<b>8</b>	9	18		<b>10</b>	1	2
	<b>8,5</b>	4	8		<b>Total</b>	50	100
	<b>9</b>	7	14				
	<b>9,5</b>	2	4				
<b>10</b>	1	2					
<b>Total</b>	50	100					

**ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

Media	6,8	Media	6,9
Mediana	7,3	Mediana	7
Desviación Estándar	2,2	Desviación Estándar	2,1
Coeficiente de Variación (CV)	33%	Coeficiente de Variación (CV)	30%
Mínimo	1	Mínimo	1
Máximo	10	Máximo	10

**DIAGRAMA DE BARRAS**



La distribución de frecuencias para la variable comprensión de lectura según el colegio se presenta en la Tabla 87. La valoración de esta variable adopta un criterio distinto al de las otras variables analizadas anteriormente en el subtest de lectura. En ésta, no se busca verificar el número de errores, sino por el contrario, el número de respuestas correctas a las preguntas formuladas.

Se puede ver que en el centro público el 70% de los niños y en el privado el 80%, respondieron correctamente más de 5 preguntas. Los estadísticos guardan mucha similitud entre los dos colegios, mostrando el primero de ellos, una media de 6,8 errores con desviación de 2,2 y mediana=7,3; y el segundo, una media de 6,9 errores con desviación de 2,1 y mediana=7. De manera parecida, los coeficientes de variación muestran una relativa homogeneidad en las respuestas con un CV=33% en el centro público y CV=30% en el privado. De ello se deriva una tendencia de comportamiento similar en esta variable entre los niños de ambos centros:

Realizando un análisis global de las dos distribuciones, y con el deseo de saber si los comportamientos son característicos de los dos tipos de colegios, se realizó una prueba de independencia utilizando el test Chi-Cuadrado.

En la Tabla 88 se presentan los resultados de los contrastes de independencia realizados entre las variables del **subtest de lectura** y la variable tipo de colegio.

**Tabla 88 Prueba Chi-Cuadrado para las variables del subtest de Lectura**

Contrastes	Prueba Chi-Cuadrado de Pearson			Resultado
	Valor	gl.	Sig. Asintótica(bilateral)	
ErrorLetras*Colegio	10,71	12	0,554	<i>Independientes</i>
ErrorSílabas*Colegio	2,73	6	0,841	<i>Independientes</i>
ErrorPalabras*Colegio	15,35	12	0,223	<i>Independientes</i>
ErrorTexto*Colegio	4,93	3	0,177	<i>Independientes</i>
Comprensión*Colegio	17,27	13	0,187	<i>Independientes</i>

La significancia para todas las pruebas muestra valores superiores a 0,05 indicando que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las distribuciones de frecuencias de las respuestas entre los dos colegios; es decir, que las diferencias detectadas se deben al azar y no al tipo de colegio. Esto permite partir de una situación de similitud en las competencias de lectura de los niños escolarizados en ambos centros en el momento del pre-test, previo a la aplicación del programa de intervención con los padres.

#### 4.3.1.2. Variables del subtest de *Escritura*

Para cada una de las variables medidas en el **subtest de Escritura** se presentan a continuación en las Tablas 89 a 95 las respectivas frecuencias, los principales estadísticos descriptivos y en la parte inferior de cada una, los correspondientes diagramas de barras según el tipo de colegio.

#### □ *Número de errores de grafismo*

**Tabla 89 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorGrafismoPretest según el tipo de colegio**

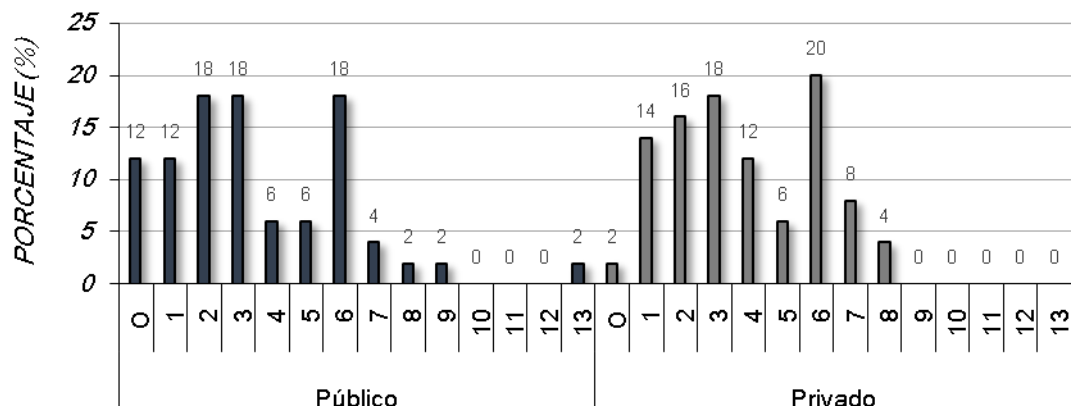
Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje	Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje
Público	0	6	12	Privado	0	1	2
	1	6	12		1	7	14
	2	9	18		2	8	16
	3	9	18		3	9	18
	4	3	6		4	6	12
	5	3	6		5	3	6
	6	9	18		6	10	20
	7	2	4		7	4	8
	8	1	2		8	2	4
	9	1	2		<b>Total</b>	50	100
13	1	2					
<b>Total</b>		50					

**ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

Media	3,5	Media	3,9
Mediana	3	Mediana	3,5
Desviación Estándar	2,7	Desviación Estándar	2,2
Coefficiente de Variación (CV)	77%	Coefficiente de Variación (CV)	56%
Mínimo	0	Mínimo	0
Máximo	13	Máximo	8

**DIAGRAMA DE BARRAS**

**NÚMERO ERRORES GRAFISMO**



La Tabla 89 presenta la distribución de frecuencias en el número de errores de grafismo para los dos tipos de colegio. Tanto en el colegio público, como en el privado, el

90% de los niños tuvieron un máximo de 6 errores de grafismo, siendo 2, 3 y 6 errores los de mayor frecuencia. Por tanto, los datos obtenidos indican una tendencia de comportamiento similar en esta variable entre los niños de ambos centros.

En el colegio público la media fue de 3,5 errores con desviación de 2,7 y en el privado de 3,9 errores con desviación de 2,2. Los CV muestran que en el colegio público (77%) hay más heterogeneidad en las respuestas que en el privado (56%). En términos generales el centro privado muestra mejores resultados en esta variable en la primera aplicación del test.

□ *Número de errores en copia de texto*

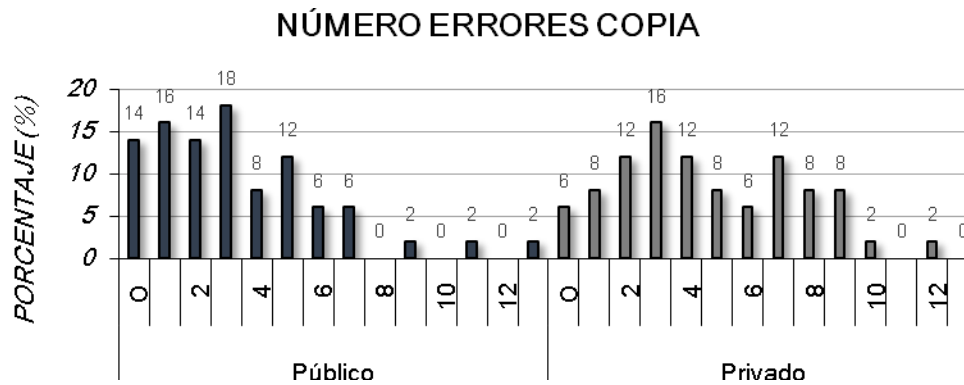
Tabla 90 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorCopiaPretest según el tipo de colegio

Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje	Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje
Público	<b>0</b>	7	14	Privado	<b>0</b>	3	6
	<b>1</b>	8	16		<b>1</b>	4	8
	<b>2</b>	7	14		<b>2</b>	6	12
	<b>3</b>	9	18		<b>3</b>	8	16
	<b>4</b>	4	8		<b>4</b>	6	12
	<b>5</b>	6	12		<b>5</b>	4	8
	<b>6</b>	3	6		<b>6</b>	3	6
	<b>7</b>	3	6		<b>7</b>	6	12
	<b>9</b>	1	2		<b>8</b>	4	8
	<b>11</b>	1	2		<b>9</b>	4	8
	<b>13</b>	1	2		<b>10</b>	1	2
	<b>Total</b>	50	100		<b>12</b>	1	2
					<b>Total</b>	50	100

**ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

Media	3,3	Media	4,7
Mediana	3	Mediana	4
Desviación Estándar	2,9	Desviación Estándar	3
Coefficiente de Variación (CV)	85%	Coefficiente de Variación (CV)	63%
Mínimo	0	Mínimo	0
Máximo	13	Máximo	12

**DIAGRAMA DE BARRAS**



El comportamiento de la variable número de errores en copia de texto con su respectiva letra se presenta en la Tabla 90.

Mientras en el colegio público el 94% de los niños tuvieron hasta un máximo de 7 errores y el 30% no tuvieron, o máximo tuvieron un error; en el colegio privado el 80% llegaron a un máximo de 7 y el 14% tuvo a lo sumo un error.

En el colegio público el promedio de errores se cuantificó en 3,3 con desviación de 2,9 errores y en el privado en 4,7 errores con desviación de 3. Los coeficientes de variación indican mayor heterogeneidad en las respuestas del colegio público (CV=85%) que en las del colegio privado (CV=63%). En esta variable los mejores resultados se aprecian en el colegio público.

*Número de errores naturales*

**Tabla 91 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorNaturalPretest según el tipo de colegio**

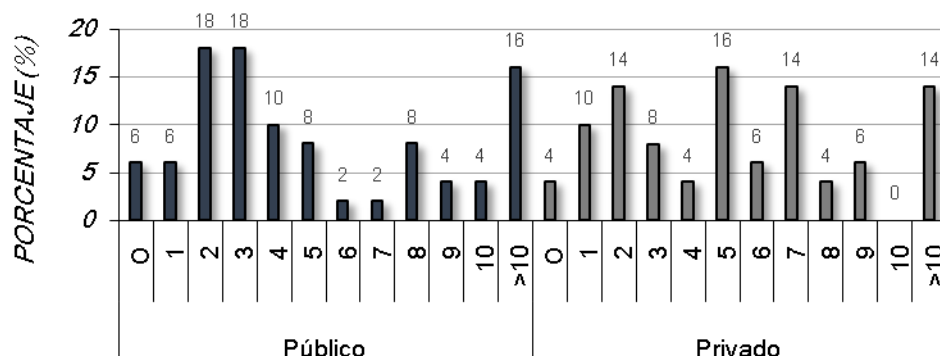
Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje	Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje
Público	0	3	6	Privado	0	2	4
	1	3	6		1	5	10
	2	9	18		2	7	14
	3	9	18		3	4	8
	4	5	10		4	2	4
	5	4	8		5	8	16
	6	1	2		6	3	6
	7	1	2		7	7	14
	8	4	8		8	2	4
	9	2	4		9	3	6
	10	2	4		11	3	6
	11	1	2		12	1	2
	12	2	4		14	1	2
	13	2	4		18	1	2
	15	1	2		22	1	2
19	1	2	<b>Total</b>	50	100		
<b>Total</b>	50	100					

**ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

Media	5,3	Media	5,8
Mediana	4	Mediana	5
Desviación Estándar	4,3	Desviación Estándar	4,5
Coeficiente de Variación (CV)	81%	Coeficiente de Variación (CV)	77%
Mínimo	0	Mínimo	0
Máximo	19	Máximo	22

**DIAGRAMA DE BARRAS**

**NÚMERO ERRORES NATURALES**



La Tabla 91 presenta el comportamiento de la variable número de errores naturales según el tipo de colegio. Los niños en ambos centros escolares muestran un comportamiento parecido, alternando frecuencias muy altas y bajas en pocos y muchos errores. En el centro público el 50% de los niños tuvieron menos de 4 errores y en el privado, menos de 5 errores. El 16% de los niños en el centro público y el 14% en el privado presentaron más de 10 errores, hasta un máximo de 19 en el primero y 22 en el segundo. El promedio de errores de ortografía natural en el centro público es de 5,3 errores con desviación de 4,3 y en el privado de 5,8 errores con desviación de 4,5. Los datos obtenidos indican una tendencia de comportamiento similar en esta variable entre los niños de ambos centros.

□ *Número de errores arbitrarios*

**Tabla 92 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorArbitrarioPretest según el tipo de colegio**

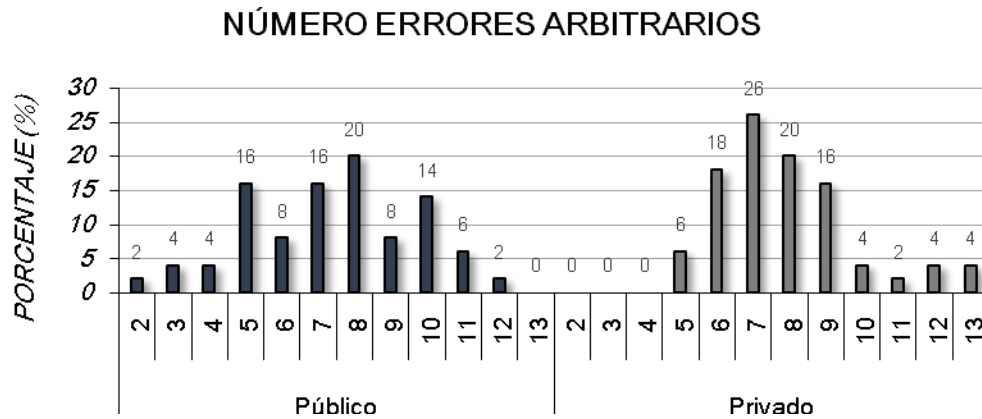
Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje	Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje
Público	<b>2</b>	1	2	Privado	<b>5</b>	3	6
	<b>3</b>	2	4		<b>6</b>	9	18
	<b>4</b>	2	4		<b>7</b>	13	26
	<b>5</b>	8	16		<b>8</b>	10	20
	<b>6</b>	4	8		<b>9</b>	8	16
	<b>7</b>	8	16		<b>10</b>	2	4
	<b>8</b>	10	20		<b>11</b>	1	2
	<b>9</b>	4	8		<b>12</b>	2	4
	<b>10</b>	7	14		<b>13</b>	2	4
	<b>11</b>	3	6		<b>Total</b>	50	100
	<b>12</b>	1	2				
	<b>Total</b>	50	100				

**ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

Media	7,3	Media	7,9
Mediana	7,5	Mediana	7,5
Desviación Estándar	2,3	Desviación Estándar	1,9
Coficiente de Variación (CV)	32%	Coficiente de Variación (CV)	25%
Mínimo	2	Mínimo	5
Máximo	12	Máximo	13



**DIAGRAMA DE BARRAS**



La Tabla 92 da cuenta del comportamiento de la variable número de errores arbitrarios según el tipo de colegio. La mayor concentración de frecuencias se encuentra entre 5 y 10 errores, en el centro público 82% y en el privado 90% de los niños se encuentran en este rango. Para los dos colegios, el 50% de los estudiantes tuvieron menos de 7,5 errores.

El promedio de errores en ortografía arbitraria es de 7,3 errores para el colegio público con desviación de 2,3 y de 7,9 errores con desviación de 1,9 en el colegio privado. Se observa una relativa homogeneidad con CV= 32% en el público y CV=25% en el privado. Por tanto, los datos obtenidos indican una tendencia de comportamiento similar en esta variable entre los niños de ambos centros.

□ *Número de errores de sintaxis*

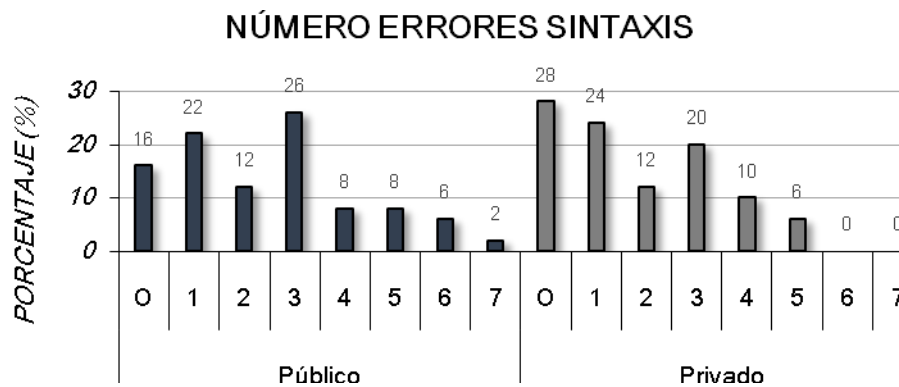
**Tabla 93 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable ErrorSintaxisPretest según el tipo de colegio**

Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje	Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje
Público	0	8	16	Privado	0	14	28
	1	11	22		1	12	24
	2	6	12		2	6	12
	3	13	26		3	10	20
	4	4	8		4	5	10
	5	4	8		5	3	6
	6	3	6		<b>Total</b>	50	100
	7	1	2				
<b>Total</b>		50	100				

**ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

Media	2,5	Media	1,8
Mediana	2,5	Mediana	1
Desviación Estándar	1,9	Desviación Estándar	1,6
Coficiente de Variación (CV)	76%	Coficiente de Variación (CV)	89%
Mínimo	0	Mínimo	0
Máximo	7	Máximo	5

**DIAGRAMA DE BARRAS**



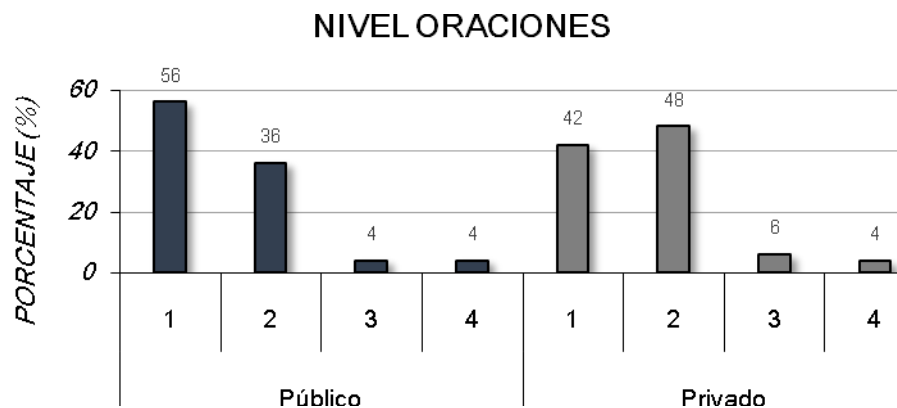
En la Tabla 93 se puede apreciar la distribución de las frecuencias en el número de errores de sintaxis según el tipo de colegio. Un poco más de la cuarta parte de los niños en el colegio privado (28%) no mostraron ningún error y el 24% tuvieron solo uno; en el colegio público estos porcentajes se ubicaron en 16% y 22% respectivamente.

El promedio de errores de sintaxis se registró en 2,5 y desviación de 1,9 en el centro público y 1,8 con desviación de 1,6 errores en el centro privado. Las respuestas de los niños son heterogéneas con CV= 76% para el centro público y CV=89% para el privado.

□ *Nivel de las oraciones*

Tabla 94 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable NivelOracionesPretest según el tipo de colegio

Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje	Colegio	No.	Frecuencia	Porcentaje
Público	1	28	56	Privado	1	21	42
	2	18	36		2	24	48
	3	2	4		3	3	6
	4	2	4		4	2	4
	<b>Total</b>	50	100		<b>Total</b>	50	100
<b>ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS</b>							
	Mediana	1		Mediana	2		
	Moda	1		Moda	2		
<b>DIAGRAMA DE BARRAS</b>							



La Tabla 94 da cuenta del nivel en el que quedan posicionados los niños de acuerdo al número de las oraciones que emplean para redactar el texto solicitado en la prueba. Se observa que el 92% de los niños en el colegio público y el 90% en el privado se ubican en el nivel 1 y 2; lo cual quiere decir que la gran mayoría de los estudiantes utilizan entre 4 y 7 oraciones para desarrollar su escrito. Con mediana = moda = 1 en el centro público y mediana = moda = 2 en el centro privado, se pueden apreciar mejores resultados en este último.

□ *Nivel Expresivo*

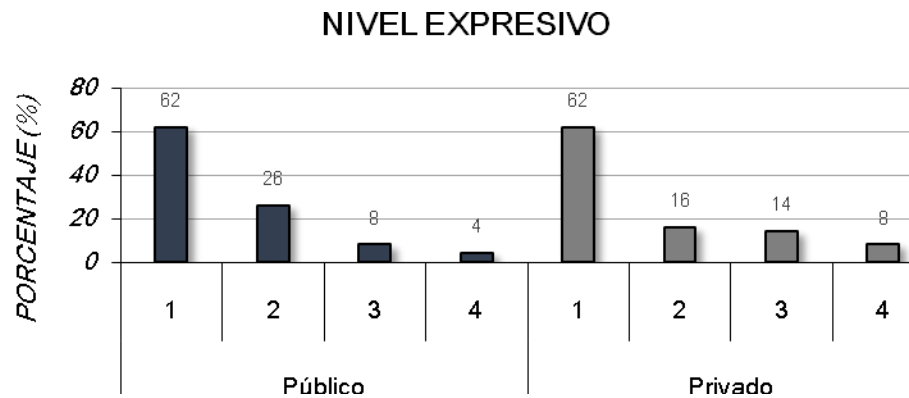
**Tabla 95 Frecuencias, estadísticos descriptivos y diagramas de barras para la variable NivelExpresivoPretest según el tipo de colegio**

<b>Colegio</b>	<b>No.</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Colegio</b>	<b>No.</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Público	<b>1</b>	31	62	Privado	<b>1</b>	31	62
	<b>2</b>	13	26		<b>2</b>	8	16
	<b>3</b>	4	8		<b>3</b>	7	14
	<b>4</b>	2	4		<b>4</b>	4	8
	<b>Total</b>	50	100		<b>Total</b>	50	100

**ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

Moda	1	Moda	1
Mediana	1	Mediana	1

**DIAGRAMA DE BARRAS**



La Tabla 95 muestra la distribución de frecuencias en las categorías de respuesta de la variable nivel expresivo. Tanto para el colegio público, como en el privado, se observa una distribución muy parecida con más de la mitad de los niño/as (62%) sobresaliendo en el nivel 1, es decir, tienen una utilización total de 1 o 2 entre calificativos, adverbios y relaciones de causa y consecuencia que les permite enriquecer su lenguaje.

En el segundo nivel (utilización de 3 a 4 modificadores) se encuentran el 26% de los niños en el colegio público y el 16% en el privado. El colegio privado exhibe un poco más de la quinta parte de los niños (22%) con una mayor utilización de estos modificadores (nivel 3 y 4).

Siguiendo con el análisis global de las dos distribuciones y buscando detectar si los comportamientos son característicos de los dos tipos de colegios, se utilizó la prueba de independencia utilizando el test de Chi-Cuadrado.

En la Tabla 96 se presentan los resultados de los contrastes de independencia realizados entre las variables del subtest de escritura y la variable tipo de colegio.

**Tabla 96 Prueba Chi-Cuadrado para las variables del subtest de Escritura**

Contrastes	Prueba Chi-Cuadrado de Pearson			Resultado
	Valor	gl.	Sig. Asintótica(bilateral)	
ErrorGrafismo*Colegio	7,76	10	0,652	<i>Independientes</i>
ErrorCopia*Colegio	14,66	13	0,328	<i>Independientes</i>
ErrorNatural*Colegio	22,19	18	0,224	<i>Independientes</i>
ErrorArbitrario*Colegio	17,83	11	0,086	<i>Independientes</i>
ErrorSintáxis*Colegio	6,32	7	0,502	<i>Independientes</i>
NivelOraciones*Colegio	2,05	3	0,561	<i>Independientes</i>
NivelExpresivo*Colegio	2,67	3	0,444	<i>Independientes</i>

El p\_valor para todos los contrastes es superior a 0,05 indicando que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las distribuciones de frecuencias de las respuestas entre los dos colegios; es decir, que las diferencias detectadas se deben al azar y no al tipo de colegio.

Esto permite partir de una situación de similitud en las competencias de escritura de los niños escolarizados en ambos centros en el momento del pre-test, previo a la aplicación del programa de intervención con los padres.

En la primera aplicación del TALE los niños se vieron más inseguros, pues es una prueba nueva para ellos, aunque se desarrollaron todas las indicaciones como: mantener un ambiente cómodo, establecer una buena relación con el niño, que fuera una experiencia positiva, que percibieran que existía una colaboración oportuna, sin sentir la presión del tiempo.

#### **4.3.2. Segunda aplicación del TALE (postest). Contraste de resultados entre el pretest y el postest en cada grupo y centro y entre el grupo control y el grupo experimental**

Tras desarrollar el programa de intervención con los padres del grupo experimental de ambos centros para potenciar sus estrategias de apoyo al aprendizaje de la lecto-

---

escritura de sus hijos, se aplicó de nuevo la prueba TALE a todos los niños, tanto del grupo control como experimental de ambos centros. La finalidad era valorar si las competencias de los niños en lectura y escritura podrían haber mejorado como efecto de la atención reforzadora aportada por sus padres tras participar en el programa. Ello permitiría, además, valorar la eficacia del programa de intervención parental.

Este análisis se encuentra en correspondencia con el objetivo específico 3 y la hipótesis 2 asociada al mismo:

Objetivo específico 3: Identificar mejoras en las habilidades de lectura y escritura de los niños de segundo grado de primaria asociadas a la participación de sus padres en un programa dirigido a potenciar las competencias parentales para apoyar en casa el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos. Para ello se analizará si existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades de los niños cuyos padres participaron en el programa parental y los niños cuyos padres no participaron. Los resultados que se obtengan permitirán valorar, hasta cierto punto, el grado de eficacia del programa parental mencionado.

Hipótesis 2: Los padres y madres de familia que participan en el programa parental tendrán mayor número de estrategias para estimular el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos que los padres que no participan en el programa. Ello hará posible que los hijos de los padres que reciben el programa alcancen niveles más altos en rendimiento en lectoescritura que aquellos niños cuyos padres y madres no participan en el mismo.

Los resultados del análisis efectuado sobre las habilidades de lectoescritura de los niños se presentan a continuación. En primer lugar se exponen los resultados comparativos entre el pretest y el post-test de cada grupo, tanto control como experimental de ambos centros. De obtenerse cambios positivos en el post-test en los grupos de control -en los que no se ha introducido el programa experimental parental-, estos cambios podrían ser debidos, entre otros factores, al efecto de la acción docente sobre los niños, a su proceso de maduración en el tiempo transcurrido entre una y otra aplicación del test, o a otras

variables que no se han podido controlar en esta investigación y que afectan a la validez interna del diseño. Por su parte, los cambios positivos que se puedan observar en los grupos experimentales podrían ser debidos, además de a los factores señalados anteriormente para los grupos de control, al efecto del programa de intervención parental. No obstante, en esta investigación no se ha podido determinar el efecto y magnitud asociada a cada uno de los posibles factores mencionados.

Posteriormente, se presentan los resultados comparativos entre el grupo de control y el grupo experimental en cada centro en el post-test para identificar las variaciones en las competencias de lectoescritura de los niños asociadas potencialmente a la aplicación del programa de intervención familiar.

Para la presentación de los resultados primero se muestran los correspondientes al grupo control y después los del grupo experimental, en cada uno de los subtest, en las dos aplicaciones de la prueba.

4.3.2.1. Resultados comparativos entre el pre-test y el post-test en el grupo Control

Las Tablas 97 y 98 dan cuenta de las medidas de tendencia central: media y mediana, y las de dispersión: desviación estándar, máximo y mínimo en las dos aplicaciones del test.

**Tabla 97 Contraste de resultados entre el pretest y el posttest en el grupo control, colegio público**

<i>Colegio Público</i>										
<b>Variables</b>	<b>PRETEST</b>					<b>POSTEST</b>				
	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Subtest de lectura</i>										
ErrorLetras	4,6	5,0	2,4	0	11	2,7	2,0	1,8	0	7
ErrorSílabas	,9	,0	1,6	0	6	,1	,0	,4	0	2



ErrorPalabras	5,0	5,0	2,8	0	13	3,4	3,0	2,3	0	10
NivelErrorTexto	,7	,0	1,1	0	3	,3	,0	,7	0	3
Comprensión	6,0	6,0	2,5	1	10	7,5	8,0	1,9	4	10
<b>Subtest de escritura</b>										
ErrorGrafismo	4,0	3,0	3,1	0	13	2,6	3,0	1,9	0	6
ErrorCopia	4,0	3,0	2,8	0	13	1,9	2,0	1,3	0	6
ErrorNatural	5,6	4,0	4,9	0	19	3,4	2,0	2,7	0	9
ErrorArbitrario	7,7	8,0	2,4	2	11	7,0	7,0	1,6	3	10
ErrorSintaxis	2,1	2,0	1,8	0	6	1,3	1,0	1,7	0	5
NivelOraciones	1,3	1,0	,5	1	2	2,0	2,0	,8	1	4
NivelExpresivo	1,5	1,0	,8	1	4	1,8	2,0	,9	1	4

En la Tabla 97 se puede ver con relación al grupo de niños que conforman el grupo control en el colegio público, una mejoría en todas las variables que mide el subtest de lectura; se tiene por ejemplo, que la media del número de errores totales en la lectura de letras bajó de 4,6 a 2,7, en sílabas de 0,9 a 0,1, en palabras de 5 a 3,4, y en lectura de texto de 0,7 a 0,3. En la variable comprensión de lectura el número de respuestas correctas aumentó de un promedio de 6 a 7,5. Los valores de la mediana se redujeron para el número de errores en la lectura de letras y en palabras, y aumentó en la variable comprensión.

De manera análoga se aprecia con las variables del subtest de escritura, donde se exhiben promedios mejores en todas las variables: el número de errores totales disminuyó de 4 a 2,6 en grafismo, de 4 a 1,9 en copia, de 5,6 a 3,4 en errores naturales, de 7,7 a 7 en arbitrarios y de 2,1 a 1,3 en errores de sintaxis. El nivel de las oraciones que les permiten desarrollar un tema propuesto (utilización frecuente y adecuada de calificativos) se incrementó de 1,3 a 2. El nivel expresivo se elevó de 1,5 a 1,8. El valor de las medianas disminuyó para el número de errores en el subtest de escritura, con excepción de los errores de grafismo que se mantuvo en 3. Las variables nivel de las oraciones y nivel expresivo, también ofrecieron valores de la mediana superiores a los alcanzados en la primera aplicación del test.

En la Tabla 98 se pueden ver los resultados obtenidos en el colegio privado.

**Tabla 98 Contraste de resultados entre el pretest y el postest en el grupo control, colegio privado**

<i>Colegio Privado</i>										
Variables	PRETEST					POSTEST				
	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
<i>Subtest de lectura</i>										
ErrorLetras	4,7	4,0	3,4	0	13	2,9	3,0	2,1	0	7
ErrorSílabas	,8	,0	1,4	0	5	,4	,0	,8	0	3
ErrorPalabras	3,8	3,0	2,8	0	12	2,2	2,0	1,9	0	6
NivelErrorTexto	1,0	1,0	1,0	0	3	,2	,0	,4	0	1
Comprensión	6,2	7,0	2,4	1	9	9,4	10,0	,7	8	10
<i>Subtest de escritura</i>										
ErrorGrafismo	3,8	3,0	2,0	0	7	3,6	3,0	1,9	0	6
ErrorCopia	5,7	6,0	3,2	0	12	3,2	3,0	2,6	0	10
ErrorNatural	6,4	5,0	5,3	0	22	4,5	4,0	3,1	0	12
ErrorArbitrario	8,2	8,0	2,0	6	13	6,6	7,0	1,5	2	9
ErrorSintaxis	1,6	1,0	1,7	0	5	,6	1,0	,8	0	3
NivelOraciones	1,8	1,0	1,0	1	4	1,8	2,0	,6	1	3
NivelExpresivo	1,7	1,0	1,1	1	4	1,6	1,0	1,1	0	4

Los resultados que mostraron los niños del grupo control en el colegio privado son muy parecidos a los enseñados por los niños del colegio público, pero con mejores promedios en las variables de referencia.

En las variables que contempla el subtest de lectura el número de errores totales disminuyó de 4,7 a 2,9 en la lectura de letras, de 0,8 a 0,4 en la de sílabas, de 3,8 a 2,2 en la de palabras y del nivel 1 a 0,2 en la lectura de textos. El número de respuestas correctas sobre la lectura (comprensión) aumentó de 6,2 a 9,4. Los valores de las medianas disminuyeron para las variables salvo para el número de errores en sílabas que permaneció en 0 y comprensión de lectura que aumentó de 7 a 10 indicando que al menos el 50% de los niños respondieron acertadamente a 10 preguntas sobre la lectura.

En el subtest de escritura las variables muestran un comportamiento similar al observado en el subtest de lectura con variaciones positivas de las variables de tal forma que el número total de errores de grafismo disminuyó de 3,8 a 3,6, en copia de 5,7 a 3,2, en errores naturales de 6,4 a 4,5, en arbitrarios de 8,2 a 6,6, y en errores de sintaxis de 1,6 a 0,6. El nivel de las oraciones utilizadas para desarrollar un tema no sufrió cambios manteniéndose en ambas aplicaciones en 1,8 y el nivel expresivo varió de 1,7 a 1,6.

Los valores de las medianas tuvieron un comportamiento parecido, disminuyendo para las variables con excepción del número de errores en grafismo y sintaxis que se mantuvo igual. Para la variable nivel de oraciones aumentó y para el nivel expresivo se mantuvo en la misma medida de la aplicación del primer test.

#### *4.3.2.2. Resultados comparativos entre el pre-test y el post-test en el grupo experimental*

En las Tablas 99 y 100 se pueden ver los resultados obtenidos en la aplicación del postest en el grupo experimental, tanto en el colegio público como en el colegio privado respectivamente.

La Tabla 99 muestra la evaluación y comparación del postest de los niños del colegio público en el grupo experimental. El promedio en el número de errores totales en las variables del subtest de lectura disminuyó de 4,3 a 0,9 en la lectura de letras, de 0,9 a 0,2 en la de sílabas, de 3,8 a 1,3 en la de palabras y de nivel 0,5 a 0,0 en la lectura de textos. En la variable comprensión aumentó de 7,5 a 9,5 el promedio de respuestas correctas sobre las preguntas de las lecturas efectuadas.

Para las medianas del número de errores, el valor común es 0, con excepción de los errores de lectura de palabras cuya mediana es 1. La mediana de la comprensión de lectura también creció de 8 a 10, lo que representa que al menos el 50% de los niños contestó correctamente 10 preguntas sobre el tema de la lectura de la prueba.

**Tabla 99** Contraste de resultados entre el pretest y el postest en el grupo experimental, colegio público.

<i>Colegio Público</i>										
<b>Variables</b>	<b>PRETEST</b>					<b>POSTEST</b>				
	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Subtest de lectura</i>										
ErrorLetras	4,3	4,0	1,8	1	8	,9	,0	1,0	0	2
ErrorSílabas	,9	,0	1,4	0	5	,2	,0	,5	0	2
ErrorPalabras	3,8	3,0	1,9	1	7	1,3	1,0	1,1	0	3
NivelErrorTexto	,5	,0	1,0	0	3	,0	,0	,0	0	0
Comprensión	7,5	8,0	1,6	4,0	9,5	9,5	10,0	,7	8	10
<i>Subtest de escritura</i>										
ErrorGrafismo	3,0	2,0	2,2	0	7	1,0	1,0	1,3	0	4
ErrorCopia	2,7	2,0	2,8	0	11	,8	,0	1,1	0	4
ErrorNatural	5,0	4,0	3,8	0	13	1,9	2,0	1,4	0	6
ErrorArbitrario	7,0	7,0	2,3	3	12	2,8	3,0	1,6	0	7
ErrorSintaxis	2,8	3,0	1,9	0	7	,0	,0	,2	0	1
NivelOraciones	1,8	2,0	,9	1	4	3,3	4,0	,9	2	4
NivelExpresivo	1,6	1,0	,9	1	4	2,6	2,0	1,1	1	4

Las variables de errores en el subtest de escritura muestran en sus promedios valores inferiores a los registrados en el primer test: el número de errores totales de grafismo cambió de 3 a 1, en copia de 2,7 a 0,8, errores naturales de 5 a 1,9, arbitrarios de 7 a 2,8 y errores de sintaxis de 2,8 a 0. Para el resto de variables de este subtest, los promedios aumentaron en mayor proporción observándose que el nivel de las oraciones varió de 1,8 a 3,3 y el nivel expresivo de 1,6 a 2,6. De igual forma los valores de las medianas en las variables de errores disminuyeron y aumentaron en las dos últimas de la tabla.

**Tabla 100** Contraste de resultados entre el pretest y el postest en el grupo experimental, colegio privado

<i>Colegio Privado</i>										
<b>Variables</b>	<b>PRETEST</b>					<b>POSTEST</b>				
	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Subtest de lectura</i>										
ErrorLetras	4,9	5,0	2,5	1	9	,2	,0	,7	0	2
ErrorSílabas	,9	1,0	1,0	0	3	,0	,0	,2	0	1
ErrorPalabras	4,2	4,0	2,2	1	9	,2	,0	,6	0	3
NivelErrorTexto	,5	,0	,9	0	3	,0	,0	,0	0	0
Comprensión	7,6	8,0	1,4	5	10	9,8	10,0	,4	9	10
<i>Subtest de escritura</i>										
ErrorGrafismo	3,9	4,0	2,3	1	8	1,3	1,0	1,3	0	4
ErrorCopia	3,7	3,0	2,3	0	8	1,2	,0	1,7	0	6
ErrorNatural	5,2	5,0	3,4	0	12	2,0	2,0	1,7	0	7
ErrorArbitrario	7,6	7,0	1,9	5	13	2,9	3,0	1,7	0	5
ErrorSintaxis	1,9	2,0	1,5	0	5	,0	,0	,0	0	0
NivelOraciones	1,7	2,0	,5	1	2	2,9	3,0	,9	2	4
NivelExpresivo	1,7	1,0	,9	1	4	3,1	4,0	1,1	1	4

La Tabla 100 da cuenta de los resultados del postest de los niños del grupo experimental en el colegio privado. En el subtest de lectura las variables medidas muestran promedios en el número de errores inferiores al registrado en la primera aplicación del test. Se encuentra que el promedio del número de errores en la lectura de letras decreció de 4,9 a 0,2, en la de sílabas de 0,9 a 0,0, en la de palabras de 4,2 a 0,2 y el nivel en la lectura de textos de 0,5 a 0. En el número de respuestas correctas a las preguntas sobre la lectura (comprensión), el promedio varió de 7,6 a 9,8. El valor de las medianas para todas las variables de error es cero, indicando que al menos el 50% de los niños no tuvieron errores en estos aspectos evaluados en la lectura. Para la variable comprensión, la mediana cambió de 8 a 10.

Al analizar las variables del subtest de escritura se aprecia un comportamiento semejante al observado anteriormente: disminución en los promedios de las variables de

error y aumento en las otras. De tal forma se tiene que el número de errores totales en grafismo varió de 3,9 a 1,3, en copia de 3,7 a 1,2, en errores naturales de 5,2 a 2, en arbitrarios de 7,6 a 2,9 y errores de sintaxis de 1,9 a 0. Para las dos últimas variables las medias aumentaron así: de 1,7 a 2,9 en el nivel de oraciones, y de 1,7 a 3,1 en el nivel expresivo. Los valores de las medianas disminuyeron igualmente para las variables de error y aumentaron para las demás.

Del anterior análisis comparativo de los resultados obtenidos en los dos grupos de estudio y en los dos tipos de colegio se puede concluir:

- Tanto los niños del grupo control, como los del grupo experimental en ambos centros escolares, mostraron mejores resultados en la aplicación del segundo test (postest).
- Las medias y las medianas de las variables que miden el número de errores disminuyeron para todos los grupos de estudio en la segunda aplicación del test, y las de las demás variables, aumentaron.
- En el grupo control, el colegio público, presenta variaciones en el número de errores que disminuyen entre 10% (ErrorArbitrario) y 87% (ErrorSílabas); para el resto de variables aumentan entre 22% (NivelExpresivo) y 53% (ErrorCopia).
- En el grupo control, el colegio privado, presenta variaciones en el número de errores que disminuyen entre el 5% (ErrorGrafismo) y el 83% (NivelErrorTexto); para las demás variables, aumentan entre el 5% (NivelOraciones) y el 53% (Comprensión). Este grupo fue el único que redujo el NivelExpresivo en un 2%.
- En el grupo experimental, el colegio público, muestra variaciones en el número de errores que disminuyen entre el 59% (ErrorArbitrario) y el 100% (NivelErrorTexto); y aumentan para el resto de las variables entre el 26% (Comprensión) y el 82% (NivelOraciones).

- 
- En el grupo experimental, el colegio privado, muestra variaciones en el número de errores que disminuyen entre el 62% (ErrorNatural, ErrorArbitrario) y el 100% (NivelErrorTexto, ErrorSintaxis); y aumentos para el resto de las variables que oscilaron entre el 28% (Comprensión) y el 86% (NivelExpresivo).
  - En el centro público, la variable ErrorArbitrario presentó el menor decremento entre las variables del número de errores, tanto en el grupo control, como en el grupo experimental.
  - En el centro privado, la variable NivelErrorTexto mostró la mayor disminución en el número de errores (superior al 80%) tanto en el grupo control, como en el grupo experimental.
  - En el centro privado la variable Comprensión registró el menor aumento positivo en el grupo control y en el grupo experimental registró el mayor.

En la segunda aplicación del TALE, se observa que los niños se sienten más cómodos con la actividad, con mayor fluidez en el trabajo en las distintas etapas de la evaluación y logrando mayor espontaneidad. Ello puede deberse al efecto de variables no controladas que afectan a la validez interna del diseño, como por ejemplo, la acción docente de enseñanza de estas competencias al alumnado, el proceso de maduración natural que van adquiriendo los niños de esta edad en espacio de tiempo relativamente cortos –como el tiempo transcurrido entre una y otra aplicación del test-, una mayor adaptación de los niños a las dinámicas del aula y a los grados de dificultad de las tareas a realizar y la interacción entre todos estos factores y algunos otros posibles.

#### *4.3.2.3. Análisis comparativo entre el grupo de control y el grupo experimental en el post-test*

Dado el diseño cuasi-experimental de esta investigación en la que se tiene un grupo experimental sometido al tratamiento –programa de intervención familiar- y un grupo de control no sometido a tratamiento, con pre y post test en los dos grupos, se usó la técnica

---

de contraste de medias con las puntuaciones diferenciales entre el posttest y el pretest en cada grupo.

Según Morales (2013) el análisis adecuado es un único contraste de medias y define dos pasos básicos para su realización:

- Se calcula para cada sujeto (en cada uno de los grupos: experimental y control) una puntuación de cambio o diferencial ( $dif = posttest - pretest$ ) con lo que se obtiene una única puntuación para analizar de cada sujeto, permitiendo neutralizar diferencias iniciales en el pretest entre los grupos.
- Para realizar el contraste se utilizan la media y la desviación de la puntuación diferencial de cambio en cada uno de los grupos mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes, dado que no se ha comprobado la normalidad de las variables y que el tamaño de la muestra en cada grupo ( $N=25$ ) se encuentra en el límite inferior de lo que se consideran muestras grandes.

El procedimiento estadístico para comparar las medias de la distribución de una variable cuantitativa en cada uno de los grupos que conforma una variable categórica es el test t de Student. Sin embargo, la aplicación de estas pruebas tienen ciertas exigencias previas como la distribución Normal de la variable cuantitativa en los grupos que se comparan y la homogeneidad de varianzas en las poblaciones de las que proceden los grupos; requerimientos estos, que no se cumplen en todos los grupos conformados por las variables de análisis, según los resultados obtenidos en los contrastes de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Will cuya significancia es igual a cero.

Con el ánimo de solventar estos inconvenientes es necesario recurrir a las pruebas estadísticas no paramétricas como la U de Mann-Whitney, que es una buena alternativa cuando no se pueden usar pruebas paramétricas en razón de no cumplir las necesidades que estas pruebas exigen.



La hipótesis de investigación y las hipótesis para los contrastes estadísticos se describen a continuación. A manera de ejemplo se toma la variable número total de errores en la lectura de letras, para indicar los contrastes que se realizan con todas las variables de referencia.

*Hipótesis de Investigación o alternativa:* Los niños cuyos padres recibieron el programa de intervención parental en estrategias de apoyo al aprendizaje de la lecto-escritura de sus hijos, tienen una disminución significativamente mayor en el número total de errores en letras, que aquellos niños que recibieron únicamente la formación que el centro escolar les brinda.

*Hipótesis nula:* No existe diferencia significativa en el *número total de errores en letras*, entre los niños cuyos padres recibieron el programa de intervención parental y aquellos niños que recibieron únicamente la formación que el centro escolar les brinda.

La notación para el grupo de control será  $C_i = L_{postest,i} - L_{pretest,i}$  la diferencia entre el número de errores en letras postest y pretest medidos en el *i*-ésimo niño perteneciente al grupo Control. La notación para el grupo experimental será  $E_i = L_{postest,i} - L_{pretest,i}$  la diferencia entre el número de errores en letras pos-test y pre-test medidos en el *i*-ésimo niño perteneciente al grupo experimental.

Las hipótesis nula y alternativa son representadas por:

$$H_0: \mu_C = \mu_E$$

$$H_a: \mu_C < \mu_E$$

En este caso la hipótesis nula ( $H_0$ ) establece que las diferencias postest y pretest del número de errores en letras, en el grupo control y experimental son iguales. La hipótesis alternativa ( $H_a$ ) establece que los niños del grupo control tienen una reducción promedio en el número de errores en letras inferior a la reducción promedio que se produjo en los niños cuyos padres participaron en el programa parental, denominado grupo experimental. Si se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, esto significa que el programa parental desarrollado, surtió el efecto esperado.

Todas las hipótesis se plantean y se verifican con un nivel de significancia de 5%.

En la Tabla 101 están las estimaciones de la media y la desviación estándar de las diferencias posttest y pretest para cada una de las variables medidas por el TALE calculadas para las pruebas aplicadas a los niños que están en los grupos control y experimental.

**Tabla 101 Estadísticos de grupo para la diferencia de medias en los grupos control y experimental en el post-test**

	<b>Grupo</b>	<b>n</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>
<b>SUBTEST DE LECTURA</b>				
<b>ErrorLetrasDif</b>	Control	50	<b>-1.86</b>	2.185
	Experimental	50	<b>-4.04</b>	2.294
<b>ErrorSílabasDif</b>	Control	50	-.62	1.210
	Experimental	50	-.78	1.112
<b>ErrorPalabrasDif</b>	Control	50	<b>-1.66</b>	1.847
	Experimental	50	<b>-3.30</b>	2.092
<b>NivelErrorTextoDif</b>	Control	50	-.62	.987
	Experimental	50	-.48	.953
<b>ComprensiónDif</b>	Control	50	2.360	2.8267
	Experimental	50	2.060	1.2803
<b>SUBTEST DE ESCRITURA</b>				
<b>ErrorGrafismoDif</b>	Control	50	<b>-.78</b>	2.023
	Experimental	50	<b>-2.34</b>	2.016
<b>ErrorCopiaDif</b>	Control	50	-2.28	2.441
	Experimental	50	-2.18	1.935
<b>ErrorNaturalDif</b>	Control	50	-2.06	3.334
	Experimental	50	-3.14	2.741
<b>ErrorArbitrarioDif</b>	Control	50	<b>-1.18</b>	2.336
	Experimental	50	<b>-4.40</b>	2.148
<b>ErrorSintaxisDif</b>	Control	50	<b>-.88</b>	1.803
	Experimental	50	<b>-2.36</b>	1.723
<b>NivelOracionesDif</b>	Control	50	<b>.38</b>	.878
	Experimental	50	<b>1.36</b>	.921
<b>NivelExpresivoDif</b>	Control	50	<b>.14</b>	1.050

	Experimental	50	<b>1.22</b>	.887
--	--------------	----	-------------	------

*Nota: Al ser la diferencia=postest-pretest un valor positivo en las variables de error indica que se presentaron más errores en el postest que en el pretest. Por el contrario, un valor negativo señala que fueron mayores los errores en el pretest.*

Como puede notarse, algunas variables muestran diferencias “aparentemente” significativas en los promedios de las diferencias postest – pretest, pero para corroborar esta apreciación visual, es necesario realizar la prueba U para igualdad de medias cuyos resultados se presentan en la Tabla 102.

**Tabla 102 Prueba de igualdad de medias en los grupos experimental y control en el post-test**

Subtest	Variable	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica
<b>Lectura</b>	<i>ErrorLetrasDif</i>	587.000	-4.615	<b>.000</b>
	<i>ErrosSílabasDif</i>	1095.000	-1.230	.219
	<i>ErrorPalabrasDif</i>	728.500	-3.646	<b>.000</b>
	<i>TotalErroresDif</i>	1116.000	-1.098	.272
	<i>ComprensiónDif</i>	1174.500	-.526	.599
<b>Escritura</b>	<i>ErrorGrafismoDif</i>	682.500	-4.007	<b>.000</b>
	<i>ErrorCopiaDif</i>	1220.500	-.207	.836
	<i>ErrorNaturalDif</i>	963.000	-1.998	<b>.046</b>
	<i>ErrorArbitrarioDif</i>	361.500	-6.170	<b>.000</b>
	<i>ErrorSintaxisDif</i>	704.000	-3.828	<b>.000</b>
	<i>NivelOracionesDif</i>	576.500	-4.863	<b>.000</b>
	<i>NivelExpresivoDif</i>	479.500	-5.643	<b>.000</b>

Según los valores de prueba, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa, es decir, existen diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en las siguientes variables medidas por el TALE: por el subtest de lectura, 1) el número de errores al leer

letras y 2) el número de errores al leer palabras; por el subtest de escritura, todas las variables con excepción del número de errores en copia resultaron significativas.

Analizando los promedios de cada grupo se puede decir que **los niños cuyos padres participaron en el programa parental disminuyeron significativamente el número de errores en la lectura de letras y palabras, los errores de grafismo, naturales, arbitrarios, de sintaxis; y aumentaron su puntuación en el número y nivel de oraciones y en el contenido y nivel expresivo, con relación al grupo de niños cuyos padres no participaron en el programa parental.**

Con el ánimo de hacer un análisis más fino, a continuación se exponen los resultados obtenidos por los dos grupos de estudio en cada uno de los colegios considerados.

#### 4.3.2.3.1. Comparación entre el grupo control y el experimental en el post-test en el colegio público

En la Tabla 103 se exponen las estimaciones de la media y desviación estándar de las diferencias posttest - pretest para cada una de las variables medidas por el TALE, calculadas para los niños que están en los grupos control y experimental que pertenecen al colegio público.

Tabla 103 Estadísticos de grupo para las diferencias en el colegio público

Variables	Grupo	n	Media	Desviación Estándar
<b>SUBTEST DE LECTURA</b>				
<b>ErrorLetrasDif</b>	Control	25	<b>-1.96</b>	2.031
	Experimental	25	<b>-3.44</b>	2.022
<b>ErrorSílabasDif</b>	Control	25	-.80	1.414
	Experimental	25	-.68	1.215
<b>ErrorPalabrasDif</b>	Control	25	-1.64	2.139
	Experimental	25	-2.56	1.685

<b>NivelErrorTextoDif</b>	Control	25	-.44	.961
	Experimental	25	-.48	1.005
<b>ComprensiónDif</b>	Control	25	1.460	3.0170
	Experimental	25	1.960	1.3611
<b>SUBTEST DE ESCRITURA</b>				
<b>ErrorGrafismoDif</b>	Control	25	-1.36	2.612
	Experimental	25	-2.04	1.719
<b>ErrorCopiaDif</b>	Control	25	-2.12	2.603
	Experimental	25	-1.84	2.115
<b>ErrorNaturalDif</b>	Control	25	-2.28	3.646
	Experimental	25	-3.08	2.971
<b>ErrorArbitrarioDif</b>	Control	25	<b>-.76</b>	2.437
	Experimental	25	<b>-4.12</b>	2.223
<b>ErrorSintaxisDif</b>	Control	25	<b>-.76</b>	2.026
	Experimental	25	<b>-2.80</b>	1.826
<b>NivelOracionesDif</b>	Control	25	<b>.68</b>	.802
	Experimental	25	<b>1.48</b>	.963
<b>NivelExpresivoDif</b>	Control	25	<b>.32</b>	1.145
	Experimental	25	<b>1.00</b>	.816

En la Tabla 104 se presentan los resultados para el colegio público de los contrastes U de Mann\_Whitney realizados a las variables.

**Tabla 104 Prueba de igualdad de medias en los grupos experimental y control del colegio público**

<b>Subtest</b>	<b>Variables</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Z</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Lectura	<i>ErrorLetrasDif</i>	182.500	-2.548	<b>0,011</b>
	<i>ErrosSílabasDif</i>	305.000	-.170	0,865
	<i>ErrorPalabrasDif</i>	249.500	-1.243	0,214
	<i>TotalErroresDif</i>	303.000	-.239	0,811
	<i>ComprensiónDif</i>	270.000	-.831	0,406
Escritura	<i>ErrorGrafismoDif</i>	251.500	-1.210	0,226
	<i>ErrorCopiaDif</i>	299.500	-.258	0,797
	<i>ErrorNaturalDif</i>	259.000	-1.049	0,294
	<i>ErrorArbitrarioDif</i>	92.000	-4.310	<b>0,000</b>

---

<i>ErrorSintaxisDif</i>	140.500	-3.389	<b>0,001</b>
<i>NivelOracionesDif</i>	166.000	-2.990	<b>0,003</b>
<i>NivelExpresivoDif</i>	178.500	-2.792	<b>0,005</b>

---

Según los valores de prueba, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa en siete variables medidas por el TALE, es decir, existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental del colegio público en la variable del test de lectura, error letras y en las variables del test de escritura: número de errores arbitrarios, errores de sintaxis, número de oraciones, nivel de oraciones, contenido expresivo y nivel expresivo.

**Analizando los promedios de cada uno de los grupos se puede concluir que los niños del colegio público cuyos padres participaron en el programa parental (grupo experimental) disminuyeron significativamente el número de errores en la lectura de letras, el número de errores arbitrarios al copiar y el número de errores arbitrarios y de sintaxis y aumentaron significativamente su puntuación en el número y nivel de oraciones y en el contenido y nivel expresivo, con relación a los niños del grupo control cuyos padres no participaron en el programa parental.**

#### *4.3.2.3.2. Comparación entre el grupo control y el experimental en el post-test en el colegio privado*

En la Tabla 105 se exhiben los valores estimados de la media y la desviación estándar de las diferencias posttest y pretest para cada una de las variables de los subtest de lectura y escritura medidas por el TALE calculadas en los grupos control y experimental del colegio privado.

Tabla 105 Estadísticos de grupo para las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en el colegio privado en el postest

VARIABLES	GRUPO	n	Media	Desviación Estándar
<b>SUBTEST DE LECTURA</b>				
<b>ErrorLetrasDif</b>	Control	25	<b>-1.76</b>	2.368
	Experimental	25	<b>-4.64</b>	2.430
<b>ErrorSílabasDif</b>	Control	25	-.44	.961
	Experimental	25	-.88	1.013
<b>ErrorPalabrasDif</b>	Control	25	<b>-1.68</b>	1.547
	Experimental	25	<b>-4.04</b>	2.226
<b>NivelErrorTextoDif</b>	Control	25	-.80	1.000
	Experimental	25	-.48	.918
<b>ComprensiónDif</b>	Control	25	<b>3.260</b>	2.3502
	Experimental	25	<b>2.160</b>	1.2138
<b>SUBTEST DE ESCRITURA</b>				
<b>ErrorGrafismoDif</b>	Control	25	<b>-.20</b>	.913
	Experimental	25	<b>-2.64</b>	2.271
<b>ErrorCopiaDif</b>	Control	25	-2.44	2.311
	Experimental	25	-2.52	1.711
<b>ErrorNaturalDif</b>	Control	25	-1.84	3.051
	Experimental	25	-3.20	2.550
<b>ErrorArbitrarioDif</b>	Control	25	<b>-1.60</b>	2.198
	Experimental	25	<b>-4.68</b>	2.076
<b>ErrorSintaxisDif</b>	Control	25	<b>-1.00</b>	1.581
	Experimental	25	<b>-1.92</b>	1.525
<b>NivelOracionesDif</b>	Control	25	<b>.08</b>	.862
	Experimental	25	<b>1.24</b>	.879
<b>NivelExpresivoDif</b>	Control	25	<b>-.04</b>	.935
	Experimental	25	<b>1.44</b>	.917

En la Tabla 106 se pueden ver en las primeras columnas los resultados de la prueba de hipótesis para igualdad de varianzas: el comportamiento de la mayoría de variables en los dos grupos de estudio del colegio privado fue homogéneo en cuanto a su variabilidad, y solo se dan diferencias significativas en las variables comprensión y errores de grafismo;

siendo en la primera, mayor la variabilidad en el grupo control y en la última, mayor la variabilidad en el grupo experimental.

**Tabla 106 Prueba de igualdad de medias en los grupos experimental y control del colegio privado en el posttest**

Subtest	Variabes	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica
Lectura	<i>ErrorLetrasDif</i>	116.500	-3.857	<b>0,000</b>
	<i>ErrosSílabasDif</i>	229.000	-1.840	0,066
	<i>ErrorPalabrasDif</i>	115.500	-3.873	<b>0,000</b>
	<i>TotalErroresDif</i>	239.500	-1.589	0,112
	<i>ComprensiónDif</i>	234.500	-1.539	0,124
Escritura	<i>ErrorGrafismoDif</i>	107.000	-4.187	<b>0,000</b>
	<i>ErrorCopiaDif</i>	288.000	-.482	0,63
	<i>ErrorNaturalDif</i>	223.500	-1.753	0,08
	<i>ErrorArbitrarioDif</i>	90.000	-4.362	<b>0,000</b>
	<i>ErrorSintaxisDif</i>	211.000	-2.010	<b>0,044</b>
	<i>NivelOracionesDif</i>	118.000	-3.951	<b>0,000</b>
	<i>NivelExpresivoDif</i>	68.000	-4.997	<b>0,000</b>

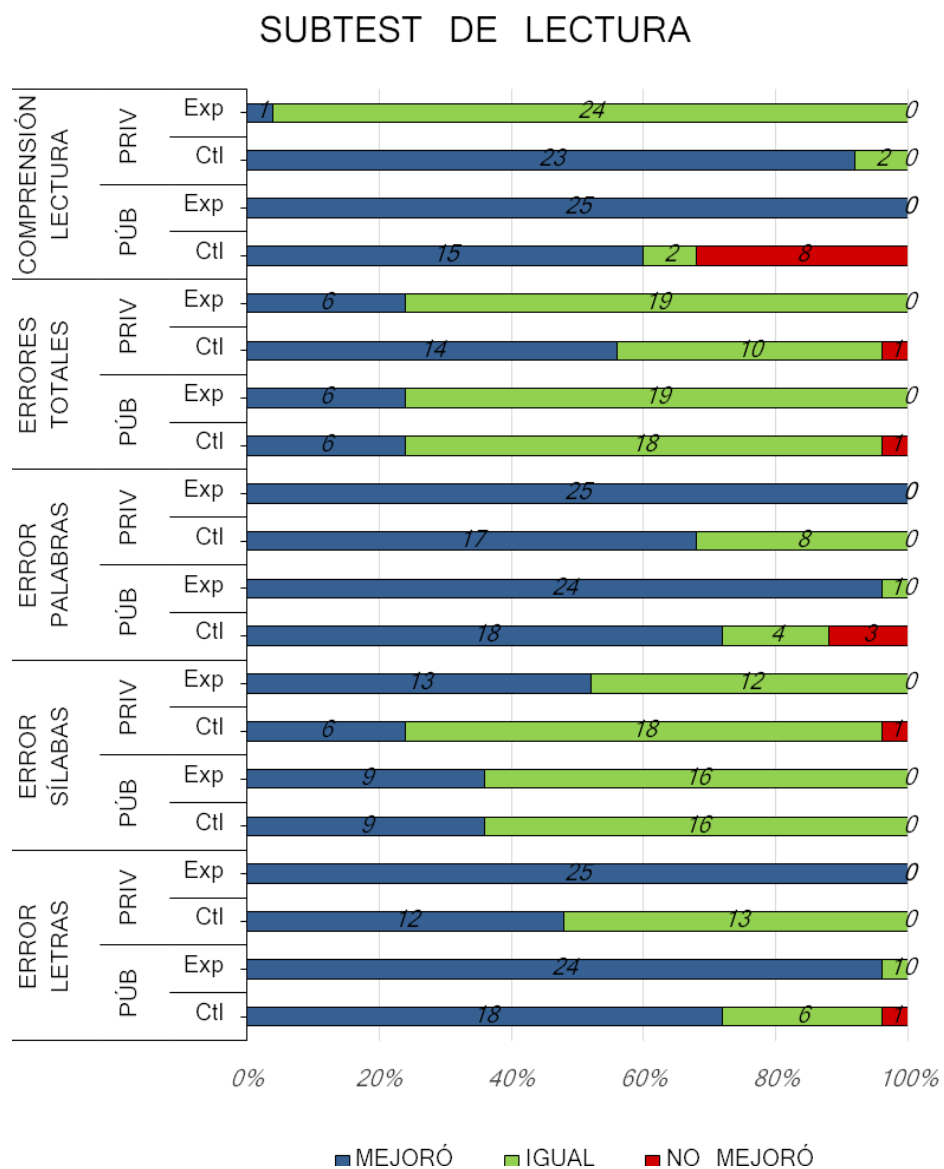
**Al analizar los promedios de cada grupo se puede concluir que los niños del colegio privado cuyos padres participaron en el programa parental (grupo experimental) disminuyeron significativamente el número de errores en letras, errores en palabras, errores de grafismo, errores arbitrarios y de sintaxis, y aumentaron significativamente su puntuación en el número y nivel de oraciones, y contenido y nivel expresivo, con relación a los niños del grupo control del colegio privado cuyos padres no participaron en el programa parental.**

En la Figura 10 se presenta un gráfico de barras comparativo entre los porcentajes de niños que en cada colegio (y cada grupo), obtienen uno de los tres resultados posibles: mejoró (variable diferencia <0), igual (variable diferencia =0), No mejoró (variable diferencia >0) para las variables que miden los errores, y de forma contraria, para las variables que miden comprensión, número y nivel de oraciones, contenido y nivel expresivo.



La exploración visual del gráfico permite advertir que son muy pocos los niños que no lograron mejorar en los resultados de la segunda aplicación del test (todos del grupo control). El mayor retroceso se observó en el grupo control del colegio público, donde el 32% (8) de los niños respondieron menos preguntas referentes a la lectura realizada de forma acertada.

**Figura 10. Resumen comparativo de los resultados del TALE en el subtest de Lectura entre el grupo control y el grupo experimental en el postest**



También se puede ver que en el grupo experimental, en el colegio privado, todos los niños mejoraron en la lectura de letras y de palabras, mientras que en el colegio público todos avanzaron en comprensión de lectura. Además, en 6 de los 10 subgrupos que se conforman, fueron más los niños que mejoraron en el grupo experimental comparados con los que mejoraron en el grupo control.

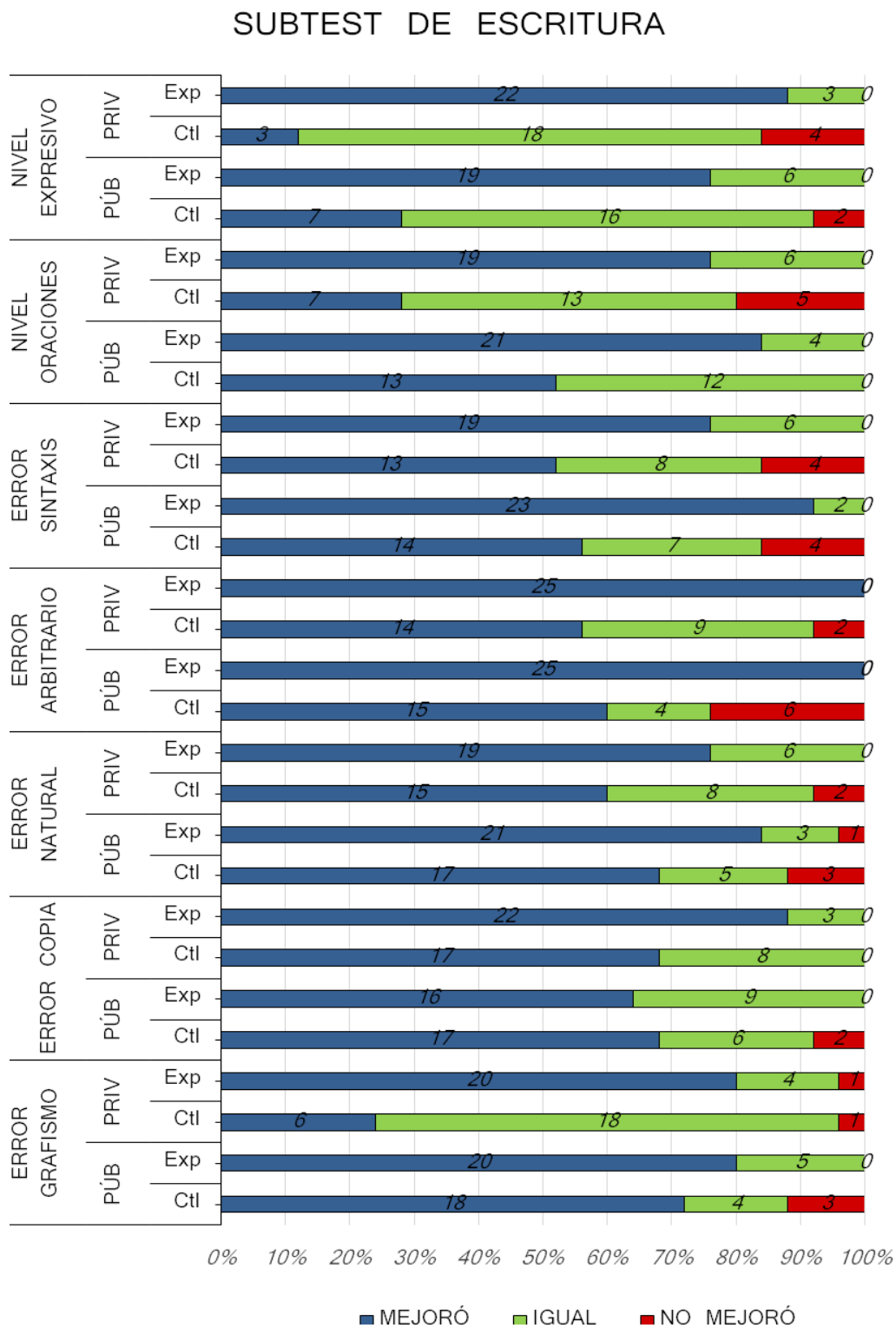
A continuación en la Figura 11 se presenta la segunda parte del resumen comparativo que hace referencia a los resultados de los niños del TALE en el subtest de escritura.

Se distingue en el gráfico que la opción con mayor representatividad es *mejoró*, y sobresale el grupo experimental tanto en el colegio público, como en el privado, donde todos los niños disminuyeron el número de errores de ortografía en el dictado como signos de puntuación, acentuación y cambio consonántico (errores arbitrarios).

Se puede ver también que todos los niños en los grupos que recibieron el programa de intervención familiar lograron mejores resultados en todas las habilidades de escritura que los del grupo que no lo recibieron, con excepción del grupo experimental en el colegio público que no logró disminuir el número de errores en copia como lo hizo el grupo control.

Al menos el 52% de los niños en ambos grupos y colegios, consiguieron mejorar en el 96% de las competencias evaluadas en la prueba. En promedio un 11% de los niños no alcanzaron los mismos resultados obtenidos en el pretest en la mitad de las habilidades medidas.

**Figura 11. Resumen comparativo de los resultados del TALE en el subtest de Escritura entre el grupo control y el grupo experimental en el posttest**



---

#### **4.4. Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)**

Con el fin de observar los factores que podrían incidir en los resultados que obtienen los estudiantes en la segunda aplicación del TALE, se analiza la base de datos a través de la técnica multivariada denominada Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), que es un procedimiento estadístico útil para descubrir asociaciones entre variables categóricas (medidas en una escala nominal u ordinal) y la forma como están estructuradas esas asociaciones.

Con este análisis se pretende establecer, si es posible, algún tipo de caracterización general, o diferencial, de los padres y de los niños en función de las variables analizadas para ambos en esta investigación (Objetivo específico 4). Con ello se pretende comprobar la Hipótesis 3: Los padres que participan en este estudio tienen rasgos diferenciales en función de sus habilidades parentales para apoyar a sus hijos en el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura. De igual modo, los niños que participan en este estudio tienen rasgos diferenciales en función de sus habilidades para la lectura y la escritura.

Más específicamente, los análisis y resultados que se muestran intentan responder a las siguientes preguntas:

- ¿Se asocian los resultados en lectoescritura de los estudiantes según sea la implicación de los padres de familia en el proceso de la lectoescritura?
- ¿Es posible caracterizar diferentes familias según sean los resultados de lectoescritura de los niños?

A continuación se muestran y analizan los resultados obtenidos al aplicar la técnica de ACM en el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences® (SPSS 22.0).

Para la elaboración de estos análisis multidimensionales se han considerado grupos de variables con el propósito de poder interpretar los ejes factoriales. De tal forma que por

el TALE se tienen cuatro de las variables que en los análisis de comparación de medias entre el grupo experimental y el control resultaron significativas estadísticamente: número de errores en lectura de letras y número de errores en lectura de palabras por el subtest de lectura, y número de errores arbitrarios y nivel de las oraciones por el subtest de escritura. Por el cuestionario aplicado a los padres de familia se tienen las variables determinadas en la encuesta según la organización por dimensiones.

Realizadas distintas combinaciones de variables en cada una de las dimensiones de referencia, se exponen a continuación los resultados más relevantes.

En la Tabla 107 se presentan la variable diferencia entre pretest y el postest considerada en el TALE y que fue recategorizada en tres modalidades: diferencia mayor que cero (M), igual a cero (I), menor que cero (NM) y las demás variables contempladas en la encuesta realizada a los padres, agrupadas en sus respectivas dimensiones.

**Tabla 107 Variables de estudio en el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)**

TALE	VARIABLES		NIVELES	
	Etiqueta		Etiqueta	
SUBTEST DE LECTURA	Letras	Diferencia en el número de errores en la lectura de letras	M	Mejóro
			I	Igual
	Palabras	Diferencia en el número de errores en la lectura de palabras	NM	No Mejoro
			M	Mejóro
SUBTEST DE ESCRITURA	Arbitrario	Diferencia en el número de errores arbitrarios	I	Igual
			NM	No Mejoro
	Núm_ora	Diferencia en el número de oraciones	M	Mejóro
			I	Igual
		NM	No Mejoro	

ENCUESTA PADRES	VARIABLES		NIVELES	
	Etiqueta		Etiqueta	
DATOS DE LOS PADRES	ivpapa	Máximo nivel educativo alcanzado por el papá	1 2	Bachillerato Posgrado
	ivmama	Máximo nivel educativo alcanzado por la mamá	1 2	Bachillerato Posgrado
APOYO DEL COLEGIO	i2	Observa que los profesores buscan que los padres se vinculen en las actividades de los niños	S CS N	Siempre Casi Siempre Nunca
	i4	Asiste a las reuniones del colegio	S CS N	Siempre Casi Siempre Nunca
APOYO FAMILIAR	ii2	Sabe que actividades le piden en el colegio para que realice el niño en la casa	S CS N	Siempre Casi Siempre Nunca
	ii6	Persona que acompaña al niño en la realización de los trabajos que son para la casa	1 2 3	mamá padres otros
PAUTAS DE LECTURA	vi6	Antes de comenzar a leer, comentan sobre el libro, por ejemplo, parece ser un libro interesante	S CS N	Siempre Casi Siempre Nunca
	vi9	Extraen palabras interesantes o largas de los libros	S CS N	Siempre Casi Siempre Nunca
	vi15	Le proporciona libros adecuados para su edad, resistentes y con ilustraciones de buen tamaño	S CS N	Siempre Casi Siempre Nunca
	vi19	Le formula preguntas al niño una vez leída una historia	S CS N	Siempre Casi Siempre Nunca
PAUTAS DE ESCRITURA	vii4	El niño cuenta con diversos materiales y espacio para escribir en casa: escritorio, tablero, cuadernos, lápices, colores, crayones, etc.	S CS N	Siempre Casi Siempre Nunca
	vii6	Utilizan en la casa un tablón familiar para dejar mensajes	S CS N	Siempre Casi Siempre Nunca
	vii12	Deja mensajes divertidos, secretos, recordatorios, etc. a	S CS	Siempre Casi Siempre

		su hijo Busca oportunidades para actividades escritas en casa Ej: notas, mensajes telefónicos, planes de vacaciones, tarjetas de felicitación	N  S CS N	Nunca  Siempre Casi Siempre Nunca
	vii13			

#### 4.4.1. Variables de la dimensión Apoyo del Colegio o Apoyo Escolar

Al revisar las contribuciones en el primer factor, la modalidad “igual” lo define tanto en las variables error en lectura de letras, error en lectura de palabras y errores arbitrarios, lo cual indica una alta asociación entre estas modalidades y el primer eje factorial. En contraste, la modalidad siempre (0,7%), tiene una contribución mínima en la conformación del primer factor como se puede apreciar en la Tabla 108.

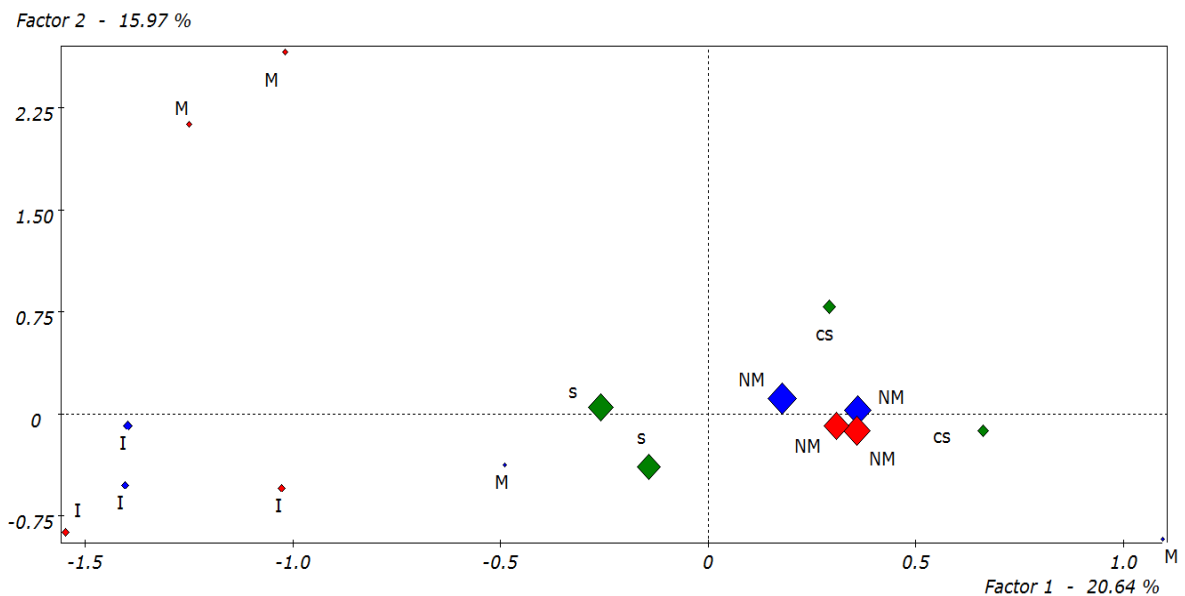
**Tabla 108 Contribuciones y cosenos cuadrados de las variables en la dimensión Apoyo del Colegio o Apoyo Escolar**

VARIABLES 1 TO 5																	
CATEGORIES			LOADINGS					CONTRIBUTIONS					SQUARED COSINES				
IDEN - LABEL	REL.	WT. DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4 . i2																	
1 - s	12.00	0.39	-0.26	0.05	-0.35	-0.11	-0.15	2.6	0.1	7.9	0.8	1.7	0.17	0.01	0.32	0.03	0.06
2 - cs	4.67	2.57	0.66	-0.13	0.91	0.28	0.39	6.6	0.3	20.3	2.0	4.4	0.17	0.01	0.32	0.03	0.06
CUMULATED CONTRIBUTION = 9.2 0.4 28.2 2.8 6.2																	
6 . i4																	
1 - s	11.17	0.49	-0.14	-0.39	-0.23	-0.19	0.42	0.7	7.1	3.0	2.2	12.1	0.04	0.31	0.10	0.07	0.35
2 - cs	5.50	2.03	0.29	0.79	0.46	0.38	-0.84	1.5	14.4	6.1	4.4	24.6	0.04	0.31	0.10	0.07	0.35
CUMULATED CONTRIBUTION = 2.2 21.4 9.1 6.6 36.7																	
85 . letras																	
2 - I	3.50	3.76	-1.35	-0.10	0.33	0.67	0.35	20.8	0.1	2.0	8.9	2.7	0.49	0.00	0.03	0.12	0.03
3 - NM	13.17	0.27	0.36	0.03	-0.09	-0.18	-0.09	5.5	0.0	0.5	2.4	0.7	0.49	0.00	0.03	0.12	0.03
CUMULATED CONTRIBUTION = 26.3 0.2 2.6 11.3 3.4																	
87 . palabras																	
1 - M	0.50	32.33	1.10	-0.92	3.80	-2.36	1.01	1.9	1.8	38.2	15.7	3.2	0.04	0.03	0.45	0.17	0.03
2 - I	2.17	6.69	-1.40	-0.53	0.85	1.39	-0.03	13.8	2.5	8.3	23.5	0.0	0.29	0.04	0.11	0.29	0.00
3 - NM	14.00	0.19	0.18	0.11	-0.27	-0.13	-0.03	1.4	0.8	5.3	1.3	0.1	0.17	0.07	0.38	0.09	0.01
CUMULATED CONTRIBUTION = 17.2 5.1 51.8 40.5 3.3																	
93 . arbitrario																	
1 - M	1.33	11.50	-1.02	2.66	0.53	-0.54	-0.27	4.5	39.5	2.0	2.2	0.6	0.09	0.62	0.02	0.03	0.01
2 - I	2.17	6.69	-1.55	-0.87	-0.20	-0.32	-0.63	16.8	6.9	0.5	1.3	5.4	0.36	0.11	0.01	0.02	0.06
3 - NM	13.17	0.27	0.36	-0.13	-0.02	0.11	0.13	5.4	0.9	0.0	0.9	1.4	0.48	0.06	0.00	0.04	0.06
CUMULATED CONTRIBUTION = 26.7 47.3 2.5 4.3 7.4																	
95 . Num_ora																	
1 - M	1.17	13.29	-1.25	2.13	-0.20	-0.51	2.12	5.9	22.1	0.3	1.7	33.0	0.12	0.34	0.00	0.02	0.34
2 - I	2.50	5.67	-1.03	-0.55	0.61	-1.36	-0.79	8.5	3.2	4.9	25.9	9.9	0.19	0.05	0.07	0.33	0.11
3 - NM	13.00	0.28	0.31	-0.09	-0.10	0.31	-0.04	4.0	0.4	0.7	6.9	0.1	0.34	0.03	0.03	0.34	0.01
CUMULATED CONTRIBUTION = 18.4 25.6 5.8 34.5 43.0																	

En el segundo factor, la modalidad que lo determina, según sus contribuciones tanto en errores arbitrarios, como en número de oraciones, es “mejoró” señalando una alta asociación entre estas modalidades y el segundo eje factorial (39,5% y 22,1% respectivamente). Y de acuerdo al valor de los cosenos cuadrados (Ver Tabla 108) estas modalidades están bien representadas en este eje.

A continuación se presenta en la Figura 12 el primer plano factorial de las variables activas. Se ha situado el primer eje principal horizontalmente y el segundo eje principal verticalmente. Junto a los ejes se indican los correspondientes porcentajes de las inercias (20,64% y 15,97% respectivamente). Al sumar estos valores el porcentaje de la inercia explicada por el plano es de 36,61%.

**Figura 12. Primer plano factorial de las variables activas: Apoyo del Colegio (i2, i4), subtest de Lectura (letras, palabras) y subtest de Escritura (arbitrarios, Núm\_orac).**



En el primer eje factorial (factor 1) se oponen las modalidades “igual” y “no mejoró” de las variables letras, palabras, arbitrarios y Núm\_oraciones, consideradas en el TALE y las modalidades siempre y casi siempre de las variables de apoyo del colegio; es decir, la característica principal de este factor es que diferencia a los padres que siempre asisten a las reuniones del colegio y observan que los profesores buscan una vinculación activa por



---

parte de los padres de familia, de aquellos que lo hacen casi siempre. Las proyecciones sobre el plano sugieren también un contraste entre las modalidades de las variables del TALE, en uno de los polos agrupa a los niños que obtuvieron resultados iguales en la segunda aplicación de la prueba y en el otro polo, a los niños cuyos resultados no mejoraron.

El segundo eje factorial (factor 2) está definido por las modalidades “mejoró” e “igual” y contrapone a los niños que mejoraron en errores de grafismo y número de oraciones, de aquellos que obtuvieron los mismos resultados que en la segunda aplicación de la prueba.

Se podría decir según estos resultados que se diferencian dos tipologías: una con padres de familia que muestran un alto nivel de interés e implicación en los aspectos escolares de sus hijos, y niños que avanzan en su proceso lector y escritor. Otra, con padres de familia que “casi siempre” asisten a las reuniones y se enteran de las actividades escolares de sus hijos, con niños que no mejoran notablemente en el proceso de la lectoescritura.

#### **4.4.2. Variables de la dimensión Apoyo Familiar a los Hijos**

En la Tabla 109 se presentan las contribuciones y cosenos cuadrados de las variables consideradas en la dimensión apoyo de la familia. Al examinar la contribución de las modalidades de las variables de estudio se tiene que la más relacionada con el factor 1 es “igual”, en las variables letras (23,3%), palabras (21,1%) y arbitrario (16,5%). Las variables de apoyo familiar tienen contribuciones inferiores al 5%: conocimiento de las actividades del colegio (3,0%) y persona que acompaña al niño en casa (4,9%). Con lo cual el primer factor es dominado por las variables del subtest de lectura del TALE.

**Tabla 109 Contribuciones y cosenos cuadrados de las variables en la dimensión  
Apoyo de la Familia**

AXES 1 TO 5																	
CATEGORIES			LOADINGS					CONTRIBUTIONS					SQUARED COSINES				
IDEN - LABEL	REL. WT.	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9 . ii2																	
1 - s	13.00	0.28	0.12	-0.26	-0.21	0.12	0.21	0.7	3.5	2.8	1.0	3.5	0.05	0.24	0.16	0.05	0.16
2 - cs	3.67	3.55	-0.44	0.92	0.74	-0.42	-0.76	2.4	12.5	9.8	3.7	12.3	0.05	0.24	0.16	0.05	0.16
CUMULATED CONTRIBUTION =								3.0	16.0	12.5	4.7	15.7					
13 . ii6																	
1 - mamá	10.17	0.64	-0.04	0.33	-0.27	0.07	-0.49	0.1	4.5	3.7	0.3	14.4	0.00	0.17	0.12	0.01	0.38
2 - padres	4.67	2.57	0.36	-0.87	-0.11	-0.06	0.62	2.0	14.1	0.3	0.1	10.3	0.05	0.29	0.00	0.00	0.15
3 - otros	1.83	8.09	-0.69	0.36	1.79	-0.21	1.16	2.9	1.0	28.4	0.5	14.5	0.06	0.02	0.40	0.01	0.17
CUMULATED CONTRIBUTION =								4.9	19.6	32.4	0.8	39.3					
85 . letras																	
2 - I	3.50	3.76	1.41	0.13	-0.03	-0.39	-0.30	23.3	0.2	0.0	2.9	1.8	0.53	0.00	0.00	0.04	0.02
3 - NM	13.17	0.27	-0.38	-0.04	0.01	0.10	0.08	6.2	0.1	0.0	0.8	0.5	0.53	0.00	0.00	0.04	0.02
CUMULATED CONTRIBUTION =								29.5	0.3	0.0	3.7	2.3					
87 . palabras																	
1 - M	0.50	32.33	-0.49	-1.17	-0.30	4.91	-1.37	0.4	2.7	0.2	67.6	5.5	0.01	0.04	0.00	0.75	0.06
2 - I	2.17	6.69	1.71	-0.65	-0.19	-0.44	-0.50	21.1	3.6	0.4	2.4	3.2	0.44	0.06	0.01	0.03	0.04
3 - NM	14.00	0.19	-0.25	0.14	0.04	-0.11	0.13	2.9	1.1	0.1	0.9	1.3	0.32	0.11	0.01	0.06	0.08
CUMULATED CONTRIBUTION =								24.4	7.5	0.7	70.9	9.9					
93 . arbitrario																	
1 - M	1.33	11.50	0.99	1.84	-0.72	0.86	1.95	4.4	17.9	3.3	5.5	29.7	0.09	0.29	0.04	0.06	0.33
2 - I	2.17	6.69	1.51	-0.44	0.82	-0.09	-0.16	16.5	1.6	7.1	0.1	0.3	0.34	0.03	0.10	0.00	0.00
3 - NM	13.17	0.27	-0.35	-0.11	-0.06	-0.07	-0.17	5.4	0.7	0.3	0.4	2.3	0.46	0.05	0.01	0.02	0.11
CUMULATED CONTRIBUTION =								26.2	20.3	10.6	6.0	32.3					
95 . Num_ora																	
1 - M	1.17	13.29	0.94	2.62	-1.20	0.24	0.03	3.5	31.9	8.1	0.4	0.0	0.07	0.52	0.11	0.00	0.00
2 - I	2.50	5.67	0.84	0.22	1.65	0.88	-0.16	5.8	0.5	32.9	10.8	0.4	0.12	0.01	0.48	0.14	0.00
3 - NM	13.00	0.28	-0.25	-0.28	-0.21	-0.19	0.03	2.6	4.0	2.8	2.6	0.1	0.21	0.27	0.16	0.13	0.00
CUMULATED CONTRIBUTION =								11.9	36.3	43.7	13.8	0.4					

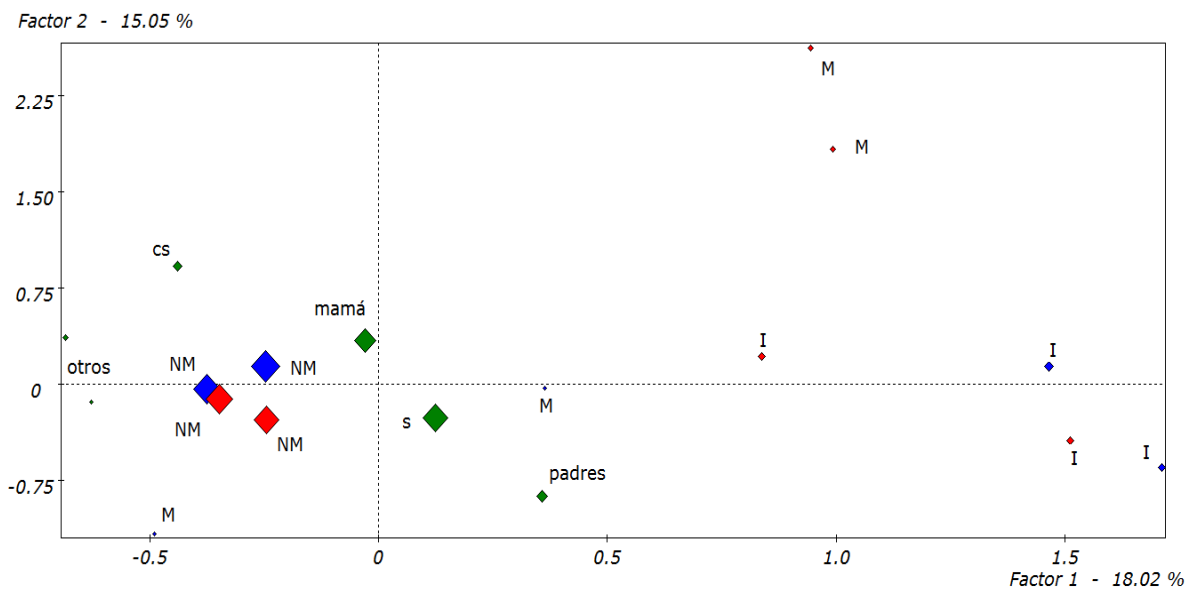
Los cosenos cuadrados muestran que estas modalidades tienen buena representación en el plano factorial.

En el factor 2, la modalidad “mejoró” de las variables *núm\_oraciones* y errores arbitrarios exhiben la mayor contribución y contrariamente, la variable *letras*, la menor contribución. Al mirar los cosenos cuadrados para las dos primeras variables (0,52 y 0,29) se aprecia que también están bien representadas en el plano, mientras que la variable *letras* tiene una representación nula.

Se presenta en la Figura 13 el primer plano factorial de las variables activas. Se ha situado el primer factor en el eje horizontal y el segundo factor en el eje vertical. Junto a los ejes se indican los porcentajes de las inercias respectivas (18,02% y 15,05%) para cada

uno de ellos. Al sumar estos valores el porcentaje de la inercia explicada por el plano es de 33,07%.

**Figura 13. Primer plano factorial de las variables activas: Apoyo de la Familia (ii2, ii6), subtest de Lectura (letras, palabras) y subtest de Escritura (arbitrarios, Núm\_orac).**



Se puede observar en el plano que el primer eje factorial contrapone la modalidad “igual” en las variables de los subtest de escritura y de lectura, de la modalidad “no mejoró” y el segundo eje factorial separa la modalidad “mejoró” de las variables del subtest de escritura, de la modalidad “igual”. Con respecto a las variables de apoyo familiar, contrapone a los padres que “siempre” saben de las actividades escolares de sus hijos, de aquellos que “casi siempre” las conocen.

Por lo anterior se pueden distinguir dos grupos: Uno formado por padres de familia que siempre están enterados de las actividades de los niños en casa, que acompañan y comparten con sus hijos la realización de las tareas escolares y niños que mejoraron o siguieron igual en los resultados de la segunda aplicación del TALE.

### 4.4.3. Variables Socio-demográficas de los padres

La Tabla 110 da cuenta de las contribuciones y cosenos cuadrados de las variables consideradas en la dimensión datos de la familia.

**Tabla 110 Contribuciones y cosenos cuadrados de las variables sociodemográficas de los padres**

AXES 1 TO 5																	
CATEGORIES			LOADINGS					CONTRIBUTIONS					SQUARED COSINES				
IDEN - LABEL	REL. WT.	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20 . ivpapa																	
1 - bachillerato	7.00	1.38	-0.08	-0.70	-0.50	-0.58	0.10	0.1	13.2	8.0	11.1	0.4	0.00	0.36	0.18	0.24	0.01
2 - posgrado	8.17	1.04	0.17	0.79	0.20	0.12	-0.06	0.8	19.4	1.5	0.6	0.2	0.03	0.60	0.04	0.01	0.00
20_ - missing category	1.50	10.11	-0.54	-1.02	1.27	2.03	-0.12	1.5	5.9	10.8	29.5	0.1	0.03	0.10	0.16	0.41	0.00
CUMULATED CONTRIBUTION = 2.4 38.5 20.2 41.2 0.7																	
21 . ivmama																	
1 - bachillerato	7.67	1.17	-0.03	-0.82	-0.25	-0.25	-0.27	0.0	19.8	2.2	2.2	3.2	0.00	0.58	0.05	0.05	0.06
2 - posgrado	9.00	0.85	0.02	0.70	0.22	0.21	0.23	0.0	16.9	1.9	1.9	2.8	0.00	0.58	0.05	0.05	0.06
CUMULATED CONTRIBUTION = 0.0 36.6 4.1 4.1 6.0																	
85 . letras																	
2 - I	3.50	3.76	-1.35	0.46	-0.06	-0.62	-0.12	21.6	2.8	0.0	6.4	0.3	0.48	0.06	0.00	0.10	0.00
3 - NM	13.17	0.27	0.36	-0.12	0.01	0.16	0.03	5.7	0.7	0.0	1.7	0.1	0.48	0.06	0.00	0.10	0.00
CUMULATED CONTRIBUTION = 27.3 3.5 0.1 8.0 0.4																	
87 . palabras																	
1 - M	0.50	32.33	0.74	-0.55	0.41	-0.82	5.12	0.9	0.6	0.4	1.6	73.7	0.02	0.01	0.01	0.02	0.81
2 - I	2.17	6.69	-1.42	0.73	0.44	-1.32	0.03	14.8	4.5	1.9	17.9	0.0	0.30	0.08	0.03	0.26	0.00
3 - NM	14.00	0.19	0.19	-0.09	-0.08	0.23	-0.19	1.8	0.5	0.4	3.6	2.8	0.20	0.05	0.04	0.29	0.18
CUMULATED CONTRIBUTION = 17.5 5.5 2.7 23.2 76.4																	
93 . arbitrario																	
1 - M	1.33	11.50	-1.26	-0.09	-2.26	1.17	0.44	7.2	0.0	30.5	8.7	1.5	0.14	0.00	0.44	0.12	0.02
2 - I	2.17	6.69	-1.52	-0.39	1.08	0.09	-0.54	17.0	1.3	11.2	0.1	3.5	0.35	0.02	0.17	0.00	0.04
3 - NM	13.17	0.27	0.38	0.07	0.05	-0.13	0.04	6.4	0.3	0.2	1.1	0.1	0.54	0.02	0.01	0.07	0.01
CUMULATED CONTRIBUTION = 30.6 1.6 41.9 9.9 5.1																	
95 . Num_ora																	
1 - M	1.17	13.29	-1.17	1.26	-2.17	1.15	0.18	5.4	7.1	24.7	7.4	0.2	0.10	0.12	0.36	0.10	0.00
2 - I	2.50	5.67	-1.19	-0.86	0.75	0.55	0.80	11.9	7.1	6.2	3.5	9.0	0.25	0.13	0.10	0.05	0.11
3 - NM	13.00	0.28	0.33	0.05	0.05	-0.21	-0.17	4.9	0.1	0.2	2.7	2.1	0.39	0.01	0.01	0.15	0.10
CUMULATED CONTRIBUTION = 22.2 14.3 31.1 13.6 11.4																	

Al examinar la contribución de las variables a la inercia de los factores, se tiene que todas las variables del subtest de lectura y escritura del TALE están relacionadas con el factor 1: errores al leer letras (27,3%), errores al leer palabras (17,5%), errores arbitrarios (30,6%) y número de oraciones (22,2%).

Consultando las contribuciones al primer factor, se advierte que las modalidades que lo definen son las referentes a no hubo cambios, “igual”, lo cual refleja una alta asociación entre estas modalidades y el primer eje factorial (21,6%, 14,8%, 17%, 11,9%).

---

Los valores de los cosenos cuadrados, en las últimas columnas de la Tabla 110 confirman que estas modalidades están bien representadas en el plano factorial.

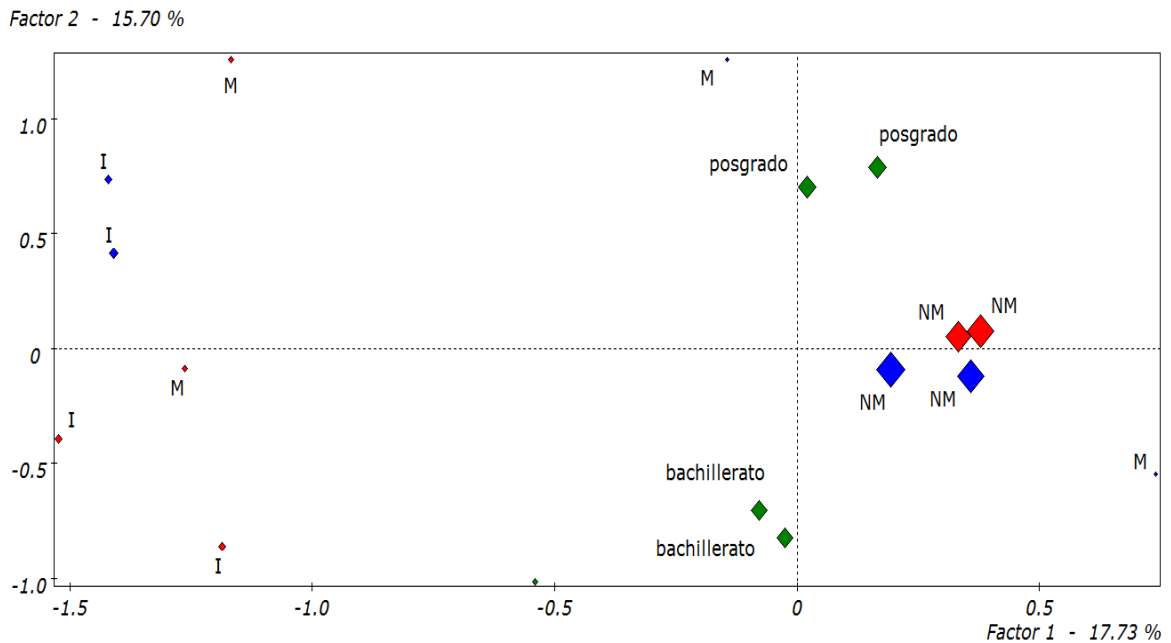
Las variables que contribuyen con mayor peso al segundo factor son las relacionadas con los datos de los padres de familia: máximo nivel académico del papá (38,5%) y máximo nivel académico de la mamá (36,6%); las contribuciones de las demás variables a este eje con inferiores al 5,5% con excepción de la variable número de oraciones (14,3%).

Al estudiar las modalidades de las variables que más contribuyen con el primer factor, se evidencia que “igual”, en todas las variables de evaluación, cumple con este requisito y que sus valores de cosenos cuadrados (0,48, 0,30, 0,35, 0,25) confirman su representatividad en el plano factorial. Cabe mencionar que la modalidad “no mejoró” de las variables del subtest de escritura aunque tienen valores altos de sus cosenos cuadrados (0,54 y 0,39) sus contribuciones al eje son bajas (6,4% y 4,9%).

Mirando las modalidades de las variables que presentan mayor fuerza en la construcción del segundo factor, se encuentran “bachillerato” y “posgrado” que además cuentan con gran representatividad con valores de los cosenos cuadrados que oscilan entre 0,36, 0,58 y 0,60.

Se presenta seguidamente en la Figura 14 el primer plano factorial de las 6 variables activas. El primer factor se corresponde con el eje horizontal y el segundo factor en el eje vertical. Junto a los ejes se indican los porcentajes de las inercias respectivas (17,73%) y 15,70%) para cada uno de ellos. Al sumar estos valores el porcentaje de la inercia explicada por el plano es de 33,43%.

**Figura 14. Primer plano factorial de las variables activas: datos Sociodemográficos de los padres (ivpapa, ivmama), subtest de Lectura (letras, palabras) y subtest de Escritura (arbitrarios, Núm\_orac).**



Se observa en el primer eje factorial una separación entre las modalidades “igual” y “no mejoró” en las variables de evaluación, indicando que, por lo general, cuando se obtiene un resultado en lectura, en escritura también se obtiene el mismo.

En el segundo eje factorial las categorías extremas de las variables de los datos de los padres, “bachillerato” y “posgrado”, son determinantes y aparecen distanciadas y localizadas en los dos extremos del factor 2. Una característica de este conjunto de variables es que las modalidades están equilibradas tanto para el papá, como para la mamá.

En general, se encuentra que en esta dimensión se diferencian claramente dos tipologías de padres: por un lado se agrupan los padres y madres que han alcanzado niveles de estudios universitarios y de posgrado y por el otro lado, los padres y madres con estudios en educación básica y media, como se evidenció en la recategorización de estas variables donde en el 73,6% de las familias, los dos padres tienen el mismo nivel máximo de estudios alcanzado.

---

Para los análisis con las dimensiones pautas de lectura y pautas de escritura se tienen en cuenta solamente los resultados de los niños en cada una de estas áreas.

#### **4.4.4. Variables de la dimensión Pautas de Lectura**

En la Tabla 111 se presentan las contribuciones y cosenos cuadrados de las 6 variables consideradas en la dimensión pautas de lectura (vi6, vi9, vi15, vi19, letras, palabras)

Al examinar la contribución de las variables al factor 1 se advierte que las de mayor peso son las referentes a los padres de familia: antes de leer comentan sobre el libro (25,1%), extraen palabras interesantes de la lectura (22,5%), proporcionan libros adecuados para los niños (26,3%) y formulan preguntas al terminar las lecturas (25,5%). Y para el factor 2, el número de errores al leer letras (23,9%) y el número de errores al leer palabras (31,7%)

La modalidad de las variables que definen el primer factor es “nunca” con contribuciones que oscilan entre el 17% y el 19% y al observar el valor de los cosenos cuadrados se confirma su buena representatividad en el plano con valores superiores a 0,40.

Con respecto a las modalidades de las variables que más contribuyen con el segundo factor, “igual” en el número de errores en la lectura de letras (18,9%) y en el número de errores en la lectura de palabras (27,3%) definen este eje.

**Tabla 111 Contribuciones y cosenos cuadrados de las variables en la dimensión Pautas de Lectura**

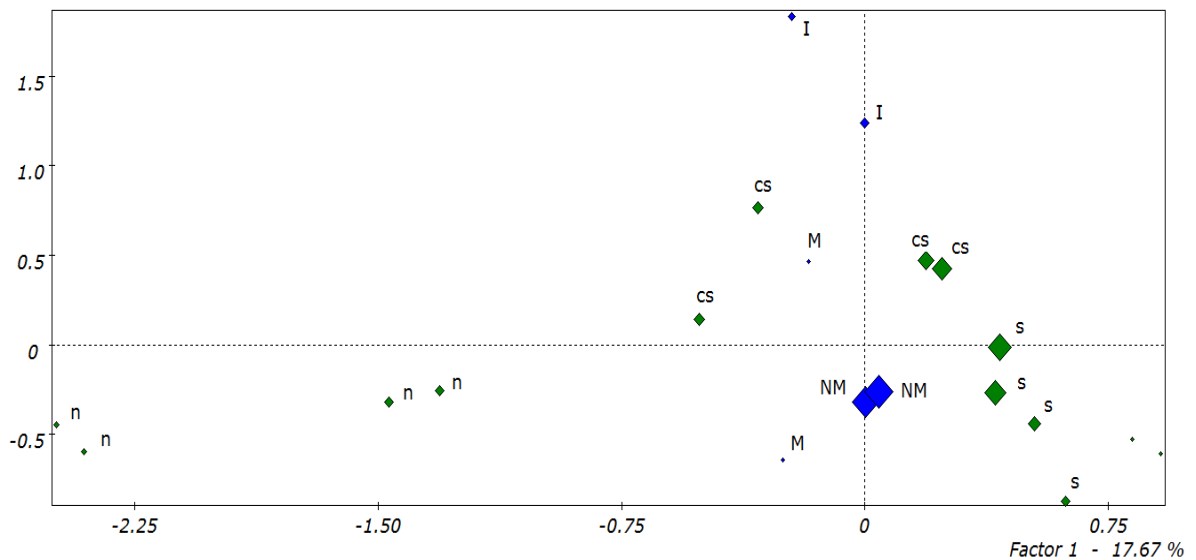
AXES 1 TO 5																	
CATEGORIES			LOADINGS					CONTRIBUTIONS					SQUARED COSINES				
IDEN - LABEL	REL. WT.	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36 . vi6																	
1 - s	5.33	2.13	0.52	-0.44	-0.50	0.29	0.52	4.1	3.9	6.4	2.3	8.0	0.13	0.09	0.12	0.04	0.13
2 - cs	7.67	1.17	0.19	0.47	0.29	-0.17	-0.65	0.8	6.4	3.1	1.2	17.7	0.03	0.19	0.07	0.03	0.36
3 - n	3.17	4.26	-1.47	-0.32	-0.06	-0.17	0.28	19.3	1.2	0.1	0.5	1.4	0.50	0.02	0.00	0.01	0.02
36_ - missing category	0.50	32.33	0.82	-0.53	1.29	0.66	2.63	1.0	0.5	4.0	1.1	18.7	0.02	0.01	0.05	0.01	0.21
CUMULATED CONTRIBUTION = 25.1 11.9 13.5 5.0 45.7																	
39 . vi9																	
1 - s	3.50	3.76	0.62	-0.88	0.56	0.42	-0.39	3.8	10.0	5.2	3.1	2.9	0.10	0.20	0.08	0.05	0.04
2 - cs	9.67	0.72	0.25	0.41	-0.27	-0.32	0.30	1.7	6.0	3.3	5.0	4.7	0.09	0.23	0.10	0.14	0.12
3 - n	3.50	3.76	-1.31	-0.25	0.18	0.47	-0.44	17.0	0.8	0.5	3.8	3.6	0.46	0.02	0.01	0.06	0.05
CUMULATED CONTRIBUTION = 22.5 16.9 9.0 11.8 11.2																	
45 . vi15																	
1 - s	11.33	0.47	0.42	-0.02	-0.10	0.24	-0.27	5.5	0.0	0.5	3.1	4.4	0.37	0.00	0.02	0.12	0.15
2 - cs	4.33	2.85	-0.51	0.14	0.57	-0.82	0.93	3.2	0.3	6.7	14.3	20.3	0.09	0.01	0.11	0.23	0.30
3 - n	1.00	15.67	-2.49	-0.45	-1.34	0.87	-1.00	17.6	0.7	8.5	3.8	5.4	0.40	0.01	0.11	0.05	0.06
CUMULATED CONTRIBUTION = 26.3 1.1 15.7 21.2 30.1																	
49 . vi19																	
1 - s	10.83	0.54	0.40	-0.27	-0.05	0.29	0.09	4.9	2.8	0.1	4.4	0.5	0.30	0.13	0.00	0.15	0.01
2 - cs	4.67	2.57	-0.33	0.77	-0.07	-0.89	-0.39	1.4	10.2	0.1	18.3	3.9	0.04	0.23	0.00	0.31	0.06
3 - n	1.17	13.29	-2.41	-0.60	0.71	0.89	0.74	19.1	1.6	2.8	4.6	3.5	0.44	0.03	0.04	0.06	0.04
CUMULATED CONTRIBUTION = 25.5 14.6 3.0 27.3 7.8																	
85 . letras																	
2 - I	3.50	3.76	-0.01	1.20	0.24	1.03	0.34	0.0	18.9	0.9	18.5	2.2	0.00	0.38	0.01	0.28	0.03
3 - NM	13.17	0.27	0.00	-0.32	-0.06	-0.27	-0.09	0.0	5.0	0.2	4.9	0.6	0.00	0.38	0.01	0.28	0.03
CUMULATED CONTRIBUTION = 0.0 23.9 1.2 23.5 2.8																	
87 . palabras																	
1 - M	0.50	32.33	-0.25	-0.64	-4.73	-0.57	0.65	0.1	0.8	53.1	0.8	1.2	0.00	0.01	0.69	0.01	0.01
2 - I	2.17	6.69	-0.23	1.84	-0.34	0.93	0.27	0.3	27.3	1.2	9.3	0.8	0.01	0.50	0.02	0.13	0.01
3 - NM	14.00	0.19	0.04	-0.26	0.22	-0.12	-0.06	0.1	3.6	3.3	1.1	0.3	0.01	0.36	0.26	0.08	0.02

La Figura 15 da cuenta del primer plano factorial de las 6 variables activas. El factor 1, se corresponde con el eje horizontal y el factor 2, con el eje vertical. Junto a los ejes se indican los porcentajes de las inercias respectivas (17,67% y 13,4%) para cada uno de ellos. Al sumar estos valores el porcentaje de la inercia explicada por el plano es de 31,07%.



**Figura 15. Primer plano factorial de las variables activas: Pautas de Lectura (vi6, vi9, vi15, vi19) y subtest de Lectura (letras, palabras).**

Factor 2 - 13.40 %



En este primer plano factorial se puede decir que el primer eje separa a los padres de familia que “siempre” o “casi siempre” les proporcionan a sus hijos libros de lectura acordes a su edad, que empiezan la actividad con comentarios de motivación, extraen palabras que les llaman la atención o les parecen interesantes en la historia y finalizan indagando con preguntas sobre la lectura realizada de aquellos padres que “nunca” tienen estas prácticas al leer con sus hijos.

En el segundo factor la nota distintiva es la confrontación entre las categorías “igual” y “no mejoró” en las pruebas del subtest de lectura; en el primero, predominan los niños que obtuvieron los mismos resultados en la segunda aplicación del test, tanto en la lectura de letras como en la de palabras, que los obtenidos en la primera aplicación. En el segundo, los niños que en los resultados de la segunda aplicación del test, no lograron por lo menos igualar los obtenidos en la primera aplicación.

#### 4.4.5. Variables de la dimensión Pautas de Escritura

En la Tabla 112 se presentan las contribuciones y cosenos cuadrados de las 6 variables consideradas en la dimensión pautas de escritura (vii4, vii6, vii12, vii13, arbitrarios y núm\_ora).

**Tabla 112 Contribuciones y cosenos cuadrados de las variables en la dimensión Pautas de Escritura.**

AXES 1 TO 5																	
CATEGORIES			LOADINGS					CONTRIBUTIONS					SQUARED COSINES				
IDEN - LABEL	REL.	WT. DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
55 . vii4																	
1 - s	14.17	0.18	-0.22	-0.09	0.04	-0.03	-0.12	2.2	0.4	0.1	0.0	1.1	0.27	0.05	0.01	0.00	0.08
2 - cs	2.00	7.33	1.28	0.90	-0.57	0.62	-0.05	10.7	6.0	3.0	3.7	0.0	0.23	0.11	0.04	0.05	0.00
3 - n	0.50	32.33	1.06	-1.01	1.05	-1.75	3.47	1.8	1.9	2.5	7.4	34.1	0.03	0.03	0.03	0.10	0.37
			CUMULATED CONTRIBUTION = 14.8 8.3 5.6 11.1 35.2														
57 . vii6																	
1 - s	2.83	4.88	-1.17	-0.35	-1.19	0.19	0.45	12.5	1.3	18.4	0.5	3.3	0.28	0.03	0.29	0.01	0.04
2 - cs	3.50	3.76	-0.47	0.80	0.41	0.33	-0.89	2.5	8.3	2.8	1.8	15.9	0.06	0.17	0.05	0.03	0.21
3 - n	10.33	0.61	0.48	-0.17	0.19	-0.16	0.18	7.7	1.2	1.6	1.3	1.9	0.38	0.05	0.06	0.04	0.05
			CUMULATED CONTRIBUTION = 22.8 10.7 22.8 3.7 21.0														
63 . vii12																	
1 - s	2.50	5.67	-1.39	0.07	-0.80	0.77	0.79	15.7	0.1	7.3	7.2	8.7	0.34	0.00	0.11	0.11	0.11
2 - cs	6.67	1.50	-0.33	0.09	0.39	-0.59	-0.40	2.4	0.2	4.7	11.0	6.1	0.07	0.01	0.10	0.23	0.11
3 - n	7.50	1.22	0.76	-0.11	-0.08	0.27	0.10	14.1	0.3	0.2	2.5	0.4	0.47	0.01	0.01	0.06	0.01
			CUMULATED CONTRIBUTION = 32.2 0.6 12.2 20.7 15.2														
64 . vii13																	
1 - s	5.00	2.33	-0.79	0.06	0.34	-0.61	-0.10	10.1	0.1	2.6	8.9	0.3	0.27	0.00	0.05	0.16	0.00
2 - cs	6.33	1.63	-0.14	0.46	-0.16	0.16	0.44	0.4	4.9	0.7	0.8	6.9	0.01	0.13	0.02	0.02	0.12
3 - n	5.33	2.13	0.90	-0.60	-0.13	0.38	-0.43	14.1	7.1	0.4	3.8	5.5	0.38	0.17	0.01	0.07	0.09
			CUMULATED CONTRIBUTION = 24.7 12.1 3.7 13.5 12.7														
93 . arbitrario																	
1 - M	1.33	11.50	0.23	2.40	0.75	-0.68	0.23	0.2	28.4	3.4	2.9	0.4	0.00	0.50	0.05	0.04	0.00
2 - I	2.17	6.69	0.23	0.17	-1.90	-0.59	-0.91	0.4	0.2	36.0	3.6	10.2	0.01	0.00	0.54	0.05	0.12
3 - NM	13.17	0.27	-0.06	-0.27	0.24	0.17	0.13	0.2	3.6	3.4	1.7	1.2	0.01	0.28	0.21	0.10	0.06
			CUMULATED CONTRIBUTION = 0.8 32.2 42.9 8.3 11.8														
95 . Num_ora																	
1 - M	1.17	13.29	0.49	2.70	-0.05	1.00	0.67	0.9	31.6	0.0	5.6	3.0	0.02	0.55	0.00	0.08	0.03
2 - I	2.50	5.67	0.59	0.24	-0.96	-1.68	0.18	2.8	0.5	10.6	33.7	0.5	0.06	0.01	0.16	0.50	0.01
3 - NM	13.00	0.28	-0.16	-0.29	0.19	0.23	-0.09	1.0	4.0	2.1	3.4	0.7	0.09	0.29	0.13	0.19	0.03

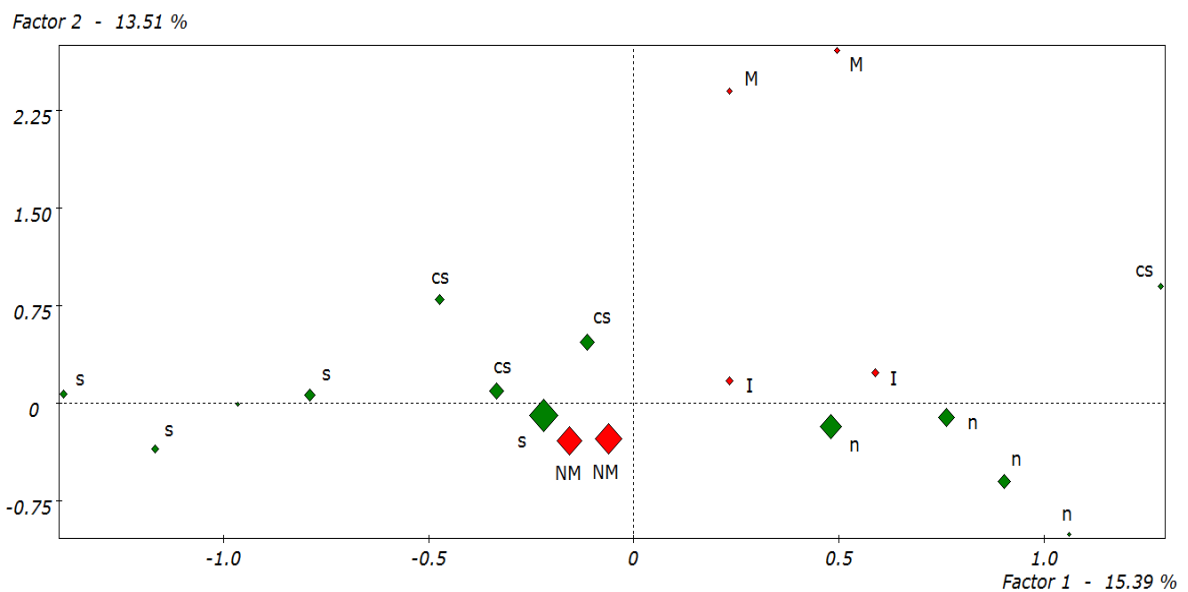
Las variables de escritura más relacionadas con el factor 1 de acuerdo con su contribución (valores superiores al 14%) son: deja mensajes divertidos a su hijo (32,2%), desarrolla actividades escritas en casa (24,7%), utiliza tablón de mensajes (22,8%) y materiales apropiados para la escritura (14,8%). Las variables que muestran mayor relación con el factor 2 son las de evaluación del subtest de escritura del TALE: número de errores arbitrarios (32,2%) y número de oraciones (36,1%).

En el primer eje las modalidades de las variables que contribuyen con mayor peso son “nunca” en las variables: utiliza un tablón para mensajes y ofrece a su hijo materiales apropiados para escribir (inercia igual 14,1%), y la categoría “siempre” en las demás variables, con excepción de vii4 (el niño tiene materiales apropiados para escribir) donde su contribución es muy baja(2,2%). Estas modalidades se encuentran a su vez bien representadas según los valores de los cosenos cuadrados que se advierten en las últimas columnas de la Tabla 112.

Al observar las modalidades de las variables que contribuyen al segundo eje factorial, “mejoró” exhibe el mayor peso con contribuciones de 28,4% y 31,6%; y su representación en el plano se encuentra muy bien establecida con valores de 0,50 y 0,55.

Se presenta en la Figura 16 el primer plano factorial de las 6 variables activas en la dimensión pautas de escritura.

**Figura 16. Primer plano factorial de las variables activas: Pautas de Escritura (vii4, vii6, vii12, vii13) y subtest de Escritura (arbitrario, núm\_orac).**



En el plano factorial, el factor 1 se corresponde con el eje horizontal y el factor 2 con el eje vertical. Junto a los ejes se indican los correspondientes porcentajes de las

---

inercias (15,39% y 13,51% respectivamente). Al sumar estos valores el porcentaje de la inercia explicada por el plano es de 28,9%.

La peculiaridad del primer factor es que diferencia claramente a aquellos padres con mayor implicación en el proceso de la escritura de sus hijos, que “siempre” les ofrecen materiales (cuadernos, lápices, colores, crayones, etc.) y espacios para reforzar su aprendizaje, utilizan un tablón familiar para dejarles notas, les escriben mensajes personales y divertidos a sus hijos, y buscan oportunidades en casa para que desarrollen actividades escritas; de aquellos otros padres de familia que muestran menor grado de implicación en el proceso de escritura de sus hijos y “nunca” realizan alguna de estas actividades.

Se observa que en la parte superior del plano se integran los niños que “mejoraron” en el número de errores de ortografía en el dictado, como: signos de puntuación, acentuación y cambio consonántico y en el número de oraciones que utilizan para desarrollar un tema propuesto.

En el siguiente y último capítulo se presentan las conclusiones, reflexiones e implicaciones pedagógicas que se obtienen en esta investigación.

## **5. Discusión y Conclusiones. Aportaciones e Implicaciones Pedagógicas del Estudio y Futuras Líneas de Investigación**

Este capítulo constituye la parte final de la tesis, y por lo tanto, se incluyen las conclusiones obtenidas en el trabajo empírico y algunas reflexiones a manera de discusión; igualmente, se brindan aportaciones, limitaciones, proyecciones a futuro e implicaciones pedagógicas, que invitan a continuar las investigaciones en este tema de gran interés sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños y de invaluable aporte para el proceso participativo y colaborativo entre padres y centro escolar.

### **5.1. Discusión y Conclusiones**

---

Esta tesis doctoral enmarcada en la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, pretende aportar conocimiento sobre la manera en que los padres de familia intervienen en la educación de sus hijos, analizando los diferentes entornos en los que interactúan los niños: familiar, escolar, social y cultural. Esta amplitud de contextos de interacción dificulta poder trabajar con muestras muy grandes. No obstante, las muestras más reducidas, brindan información que favorece la realización de programas de intervención, de prevención y de mejora de procesos educativos en etapas posteriores (López, 2005; McNeal, 2015).

Los padres de familia que conformaron la muestra de esta investigación manifestaron gran interés por implicarse en el proceso educativo de sus hijos y han sido muy receptivos en conocer y aprender temas que puedan ayudarlos en su desarrollo escolar y en su formación integral. Esta actitud es acorde con la señalada por otros autores (Sarramona, 2004; Wasik 2009, 2012; McNeal, 2015). Los padres han participado de manera activa y comunicativa, facilitando el proceso de recolección de la información en las encuestas y en los diferentes talleres de lecto-escritura del programa de intervención familiar, asistiendo con motivación y agrado a todas las invitaciones que se hicieron.

A pesar de que el estudio mostró que el nivel educativo de los padres que han participado en este estudio es mayor en el colegio privado que en el colegio público, este factor no repercutió directamente en el nivel de aprendizaje de los niños, ya que la calidad educativa del colegio público escogido está en un buen nivel, pues el rector y su equipo directivo se preocupan por dinamizar el proceso educativo en el centro escolar e impulsar sus estándares a niveles superiores. Ello deriva en que este centro público tiene resultados mejores a los que se suelen encontrar en diversas publicaciones que reportan mejores niveles educativos en los niños de padres con mayor nivel de escolaridad, con mejor estatus socio-económico de lo que suele encontrarse en los centros públicos (Hume, et al., 2015; Manison, 2015; Basit et al., 2015).

Los padres y madres tanto del centro público como del centro privado que han participado en este estudio estimulan a sus hijos en el aprendizaje de la lectoescritura de manera espontánea, realizando más actividades de lectura de cuentos infantiles y libros

---

sencillos, que de escritura. Sin duda la escritura es una tarea muy compleja que requiere de un proceso recursivo y una serie de estructuras planificadas tal como lo describe la Consejería de Educación y Ciencia (2007).

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, en general los padres están satisfechos tanto con el colegio, como con los profesores de sus hijos, generando un sentimiento de pertenencia con el centro escolar, tal como se ha encontrado también en otros estudios (García y Gomariz, 2015). Esta investigación reveló un mayor índice de satisfacción en los padres de los estudiantes de colegios públicos en contravía de la creencia que la educación privada por tener más recursos es mejor que la educación pública, y por los mejores resultados académicos de los colegios privados en las pruebas de estado que se realizan en Colombia para evaluar el nivel académico de las diferentes instituciones educativas del país (López, 2012).

La persona con quien los niños comparten la mayor parte del tiempo en casa es la mamá, siendo la que está más involucrada en el desarrollo educativo de sus hijos, ya que es quien acude con mayor frecuencia a las reuniones, a los actos culturales y a las diferentes programaciones del colegio, dispuesta siempre a colaborar y a participar en las actividades propuestas. Este hecho ha sido registrado en otras investigaciones (Keown, y Palmer, 2014; Coyl-Shepherd, y Newland, 2013).

Las directivas del centro escolar y los docentes que han participado en este estudio, estuvieron siempre dispuestos a colaborar en lo que fuera necesario para llevar a cabo las diferentes actividades propuestas tales como las encuestas a los padres de familia, las observaciones de los docentes en el aula de clase implicados en la enseñanza de la lectura y la escritura, los talleres, las reuniones de padres de familia y la aplicación del TALE en los dos momentos del año escolar, dando muestras de su compromiso con el desarrollo del programa de Intervención Familiar que se estaba desarrollando. De igual forma, los padres y madres de familia se vincularon con gran interés y de forma activa en los talleres de intervención que se ofrecieron en esta investigación.

---

El test de análisis de lectura y escritura (TALE) que se aplicó en este estudio, es utilizado habitualmente para detectar problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Toro, y Cervera, 2006; Rueda, Sánchez, y González, 1990; Outón, 2000; Rodríguez, y González, 2011). En este caso se utilizó para evaluar el progreso de los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura, aplicándolo en dos momentos del año escolar: al inicio y antes de implementar el programa de intervención familiar (pretest) y al final, tras implementar dicho programa (postest).

La aplicación del TALE en los dos momentos temporales mencionados permitió analizar una puntuación diferencial para cada niño. Se pudo corroborar la hipótesis de la investigación demostrando que aquellos padres que reciben apoyo adicional del colegio con la propuesta de talleres y encuentros, ayudan a sus hijos a obtener mejores desempeños en lecto-escritura. Específicamente se encontró que los grupos experimentales, tanto del colegio público como del privado, obtuvieron un avance estadísticamente significativo en el resultado del test de valoración lectora (lectura de letras, lectura de textos) y en el test de escritura (grafismo, naturales, arbitrarios, sintaxis, nivel de oraciones y nivel expresivo) comparados con los grupos control que no tuvieron la estimulación pedagógica del programa de intervención familiar: “Aprendiendo Juntos”. Estos mismos resultados han sido puestos en evidencia por otros autores que han comprobado una mejora en estas habilidades después de aplicar programas de intervención con las familias (Wasik, 2009, 2012; Steiner, 2014; Crosby, Rasinski, Padak, y Yildirim, 2015; DeLoatche et al., 2015; See, y Gorard, 2015; Hume, et al. 2015).

Los resultados muestran que los niños cuyos padres participaron en el programa de intervención familiar lograron mejorar significativamente tanto en sus habilidades de lectura, como de escritura tal como lo evidencian los subtest que evalúa el TALE. Estos progresos, se puede afirmar, se obtuvieron gracias a que el programa de intervención familiar “Aprendiendo Juntos” les ofreció a los niños materiales y herramientas motivadoras que provocaron cambios emocionales incentivándolos a escribir. Estos mismos resultados son evidenciados por Gerde, Bingham, y Wasik (2012) y Casaseca (2006).

Se han obtenido mejores resultados en los niños del grupo experimental del colegio privado que del público; estos alumnos lograron avances significativos en tres de las cinco variables de lectura, y en seis de las siete del área de escritura, a diferencia del centro público, que obtuvieron dos y cuatro respectivamente. Los factores que seguramente han marcado estas diferencias entre centros tienen que ver con el nivel sociocultural de los padres de familia, los recursos de alta calidad tanto humana, como en infraestructura, materiales y equipos, con los que cuentan los centros privados y el seguimiento secuencial y oportuno que realizan a sus docentes, como se mencionan también en los estudios de Braum (2007) y López (2012).

## **5.2. Aportaciones e Implicaciones Pedagógicas del Estudio**

Como potencialidades del estudio realizado cabe destacar las siguientes:

1. El estudio aborda una temática de análisis relevante en los ámbitos educativos escolar y familiar, como es apoyar desde el hogar a los niños que cursan los primeros niveles de la escolaridad obligatoria para que desarrollen las habilidades de lectura y escritura que necesitarán utilizar con precisión y fluidez en las etapas escolares posteriores. Ello contribuirá a prevenir posibles dificultades y retrasos en su proceso de aprendizaje y rendimiento escolar. La revisión bibliográfica realizada en este estudio permite constatar la importancia de trabajar en esta temática.
2. Se aporta un instrumento de recogida de información de interés para identificar tanto las estrategias parentales que utilizan los padres de familia para apoyar a sus hijos pequeños en la adquisición de competencias para la lectura y la escritura, como la frecuencia con que apoyan a sus hijos en esta tarea. Este instrumento ha sido elaborado y contrastado por la autora y por la Dra. Raquel-Amaya Martínez González, de la Universidad de Oviedo (España), en una investigación anterior realizada con una muestra de familias españolas.



3. Se aporta también un programa de intervención parental novedoso en el ámbito conocido como *Family Literacy*, diseñado por la autora de la tesis, para facilitar a los padres de familia la adquisición de competencias para apoyar a sus hijos pequeños en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la lectura y escritura.
4. Desde el punto de vista metodológico, el estudio se ha realizado con un diseño cuasi-experimental con dos grupos de control y dos grupos experimentales en contextos naturales -como son los centros escolares-, que resulta muy difícil de conseguir y de llevar a cabo en el ámbito de las Ciencias de la Educación.
5. Se ha podido contar con la colaboración de dos centros escolares para realizar la investigación, lo que le dota de realismo al tener que adaptar los procesos de investigación a los condicionantes y circunstancias de los centros. Esto facilita alcanzar validez ecológica en el estudio, si bien también, lleva asociadas algunas limitaciones en el diseño de investigación, en el tamaño de la muestra y en el control de variables extrañas, que no se producen del mismo modo en investigaciones realizadas en contextos de laboratorio.
6. Se ha contado también con la participación simultánea de 100 padres de familia y sus respectivos 100 hijos escolarizados en segundo curso de primaria. La participación de un número tan elevado de familias no siempre resulta fácil de conseguir en las investigaciones de campo, y obtener la participación también de sus respectivos hijos le añade aún más complejidad.
7. De entre los posibles factores que podrían afectar a la validez interna del diseño desarrollado, se ha controlado en la investigación la variable tipo de centro -un centro público y un centro privado-, y lugar de ubicación geográfica de los centros (ambos centros ubicados en la misma ciudad), que, por sus distintas dinámicas y circunstancias socio-familiares de los niños escolarizados en ellos, podrían afectar a los resultados obtenidos sobre las habilidades parentales de los padres para apoyar a sus hijos en la adquisición de competencias para la lectura y la escritura antes de aplicar el programa de intervención parental. Estas posibles diferencias no se han identificado como

---

estadísticamente significativas en la mayoría de los indicadores analizados, lo que ha permitido constituir un grupo de control y otro grupo experimental en cada centro - público y privado- para valorar la posible eficacia del programa de intervención parental diseñado.

8. Asimismo, se han controlado como factores de validez interna del diseño, la edad, nivel de maduración de los niños y curso escolar: todos escolarizados en segundo de primaria, con una edad similar y nivel de maduración que se estima también similar.
9. Otro factor de validez interna controlado ha sido la profesional que ha impartido el programa de intervención parental en ambos centros. Esta profesional ha sido la misma en el centro público y en el centro privado, siendo, además, la autora del programa y de este estudio. Ello le añade mayor garantía de precisión, objetividad y validez al proceso de desarrollo del programa con las familias.
10. Como indicador de contraste de la posible eficacia del programa parental diseñado, se ha utilizado un criterio externo al propio programa, objetivado por las puntuaciones obtenidas por los hijos de las familias que han participado en la investigación, en el Test estandarizado de Análisis de Lectura y Escritura (TALE) de Toro y Cervera (ed. 2006, Madrid, TEA). El test se aplicó en dos momentos a los 100 niños de todas las familias implicadas en la investigación (100 familias), tanto de los grupos de control como de los grupos experimentales de ambos centros -público y privado-. El primero momento, como pre-test, al empezar el estudio antes de introducir el programa a las familias, y el segundo, como post-test, después de desarrollar dicho programa con los padres del grupo experimental y con sus hijos.
11. Se ha utilizado una variedad de procedimientos de análisis de datos, tanto descriptivos como comparativos entre grupos y de discriminación de características de la muestra para su clasificación en distintas categorías.

### **5.3. Implicaciones Pedagógicas del estudio**

Entre las Implicaciones Pedagógicas del estudio cabe destacar las siguientes:

1. Se promueve de modo eficaz la colaboración entre los centros docentes y las familias a través de la implementación de un programa de Intervención Familiar donde participan padres y madres de familia, niños y docentes, en encuentros formativos, generando un clima de cercanía que favorece la comunicación, vinculación y motivación en las diferentes actividades escolares.
2. Se brinda a los padres y madres de familia estrategias que pueden implementar desde el hogar para favorecer el proceso lector y escritor de sus hijos.
3. Se motiva la vinculación pro-activa de los padres y madres de familia en las actividades intra y extra escolares de sus hijos.
4. Este trabajo contribuye al aumento de la literatura científica sobre los programas de intervención familiar en Latinoamérica evidenciando la importancia que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.

#### **5.4. Limitaciones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones**

En este apartado incluimos las limitaciones observadas tanto en el tema de esta investigación como en la metodología utilizada para este estudio.

1. El tema de la educación y la familia es altamente complejo cuando se trata de realizar estudios científicos, sobre todo cuando se profundiza en los aspectos del comportamiento y de la actitud que los padres de familia tienen ante el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, y más cuando se tiene el convencimiento de que el centro escolar debe ser el formador casi exclusivamente.
2. Debido a los compromisos que los padres de familia tienen con sus trabajos, no disponen del tiempo suficiente para participar plenamente en este tipo de estudios que requieren de su completa disposición, lo que hace que el tamaño de la muestra no sea grande, haciendo difícil generalizar los resultados obtenidos.

- 
3. Si bien el tamaño de la muestra total del estudio ha ascendido a 100 familias con sus respectivos 100 hijos, la validez externa del estudio o posibilidad de generalización de los resultados sobre la eficacia del programa parental, se puede ver afectada en esta investigación por el reducido tamaño de 25 personas asignadas a cada uno de los dos grupos de control y experimentales configurados en los dos centros escolares que han participado (cuatro grupos en total de 25 personas cada uno). Por otra parte, el carácter no aleatorio de la muestra limita también hacer inferencias de los resultados obtenidos en esta investigación a otras poblaciones distintas.
  
  4. El cuestionario empleado para identificar las habilidades parentales para apoyar a los hijos en la adquisición de habilidades de lectura y escritura consta de respuestas cerradas en solo tres categorías -nunca, casi siempre y siempre-, limitando la posibilidad de detectar mayor variabilidad en las respuestas. El nivel académico y cultural de los padres y madres de familia del colegio público (considerado bajo-medio), llevo a considerar conveniente elaborar el cuestionario con solo tres niveles de respuestas para facilitar su aplicación. Esto limita el tipo y potencia de los análisis estadísticos a realizar y la valoración de la fiabilidad de la prueba. Se sugiere por ello, ampliar la escala de respuestas a cuatro categorías o más en escala de Likert. Una vez realizada esta modificación, se podrían analizar las características psicométricas de la prueba y su fiabilidad para comprobar sus calidad métrica.

Este cuestionario aporta información subjetiva sobre cómo perciben los padres sus estrategias parentales para apoyar a sus hijos en el aprendizaje de la lectura y la escritura y la frecuencia con que ponen en práctica estas estrategias. Quizás sea conveniente utilizar en futuras investigaciones algunas otras pruebas estandarizadas que permitan obtener información más objetiva sobre dichas estrategias parentales para poder contrastar las posibles diferencias que existen entre grupos de padres y tipologías de centros escolares.

- 
5. Los cambios positivos detectados en las habilidades de lectura y escritura de los niños de los grupos de control que se observaron en el post-test, podrían ser debidos, entre otros factores, al efecto de variables no controladas en esta investigación que afectan a la validez interna del diseño, como por ejemplo, la acción docente de enseñanza de estas competencias al alumnado, el proceso de maduración natural que van adquiriendo los niños de esta edad en espacio de tiempo relativamente cortos –como el tiempo transcurrido entre una y otra aplicación del test-, una mayor adaptación de los niños a las dinámicas del aula y a los grados de dificultad de las tareas a realizar y la interacción entre todos estos factores y algunos otros posibles.

Por su parte, los cambios positivos observados en los grupos experimentales parecen ser debidos, además de a los factores señalados anteriormente para los grupos de control, al efecto del programa de intervención parental. No obstante, en esta investigación no se ha podido determinar el efecto y magnitud asociada a cada uno de los posibles factores mencionados. Por ello se sugiere controlar estos factores y analizar sus efectos en futuras investigaciones realizadas con diseños cuasi-experimentales sobre esta temática.

6. Finalmente, otro aspecto de reflexión en cuanto a las limitaciones de este estudio, tiene que ver con las asesorías y acompañamientos de las directoras de la tesis. En primer lugar, el cambio de la primera directora, quien fue relevada por jubilación, y en segundo lugar, las nuevas directoras tuvieron que acoger un tema que ya venía en proceso de investigación. Además, existieron dificultades por la distancia geográfica Oviedo (España) – Bucaramanga (Colombia), imposibilitando el diálogo personal directo, la vinculación oportuna y agilidad en el trabajo.

Para finalizar, se proponen las siguientes líneas de actuación educativa:

1. Realizar un diagnóstico inicial en todos los grados de la educación básica primaria, para determinar fortalezas y debilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en

- 
- especial, en el que tiene que ver con el desarrollo de las competencias de lecto-escritura.
2. Fortalecer el proceso lector y escritor en todos los grados, con el objetivo de afianzar la producción escrita, la lectura a viva voz, la comprensión de lectura y la caligrafía en las áreas del saber.
  3. Resignificar el valor tan importante que tienen los libros, donde se siga motivando hacia su consulta, la lectura recreativa y la visita a las diversas bibliotecas tanto institucionales como las de la ciudad, sin desconocer las enormes ventajas que brindan los medios virtuales para aprender cosas divertidas y enriquecedoras.
  4. Estudiar con mayor profundidad el entorno y dinámica familiar de los niños y actuar en consecuencia para lograr mayor compromiso de los padres y madres de familia en el proceso formativo de sus hijos.
  5. Hacer extensiva la participación en estos programas de Intervención Familiar a todos los padres y madres de familia del colegio, de acuerdo a las edades de los niños y a la etapa de desarrollo en la que se encuentren.
  6. Establecer momentos fijos de lectura, al comenzar o al terminar la jornada escolar, de manera agradable y divertida, buscando que en el mediano plazo, se convierta en un espacio especial y esperado por todos.
  7. Que los padres de familia pongan en práctica las estrategias que se brindan en el programa de Intervención Familiar: “Aprendiendo Juntos”, (Ver apéndice D) para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en sus hijos.
  8. Innovación constante de los procesos educativos en el centro escolar por medio del trabajo conjunto padres-profesores-colegio, con el fin de generar cambios significativos dentro del entorno escolar.
  9. Que los centros escolares propicien la vinculación de los padres y madres de familia manteniendo un diálogo continuo con los profesores para fortalecer los lazos de

comunicación. Invitarlos a charlas participativas de temas de interés general, con la presencia de expertos conferencistas y poniendo en práctica permanente programas de Intervención Familiar como “*Aprendiendo Juntos*”, donde los padres se forman para poder ayudar en el mejoramiento de la adquisición de las diferentes competencias escolares de sus hijos. Los padres de familia podrían enseñar a sus hijos hechos y cosas importantes que estén a su alcance; deben conocer que los niños aprenden de lo que experimentan o interactúan, motivar y estimular a los niños a que escriban sus propias vivencias o que las imaginen para que primero las cuenten y luego las escriban para compartirlas con otros niños.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, M., y Quintana, A. (2008). La identificación de barreras para el aprendizaje de la lectura entre alumnado de riesgo desde una perspectiva integrada. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(4), 231-244.
- Aerila, J. y Rönkkö, M. (2015). Enjoy and Interpret Picture Books in a Child-Centered Way. *Reading Teacher*, 68(5), 349-356.
- Alexander, T., Roodin, P., y Gorman, B. (1998). *Psicología Evolutiva*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Alonso, C., Gallegos, D., y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A.
- Alonso-Cortés, Á. (1997). El enfoque biológico del lenguaje. *Investigación y Ciencia*, (5), 2-8.
- Altwater-Mackensen, N., y Grossmann, T. (2015). Learning to Match Auditory and Visual Speech Cues: Social Influences on Acquisition of Phonological Categories. *Child Development*, 86(2), 362-378.

- 
- Anguita, M. (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: GRAO, de IRIF.S.L.
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI). (2005). *La Formación Integral y sus dimensiones*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Bakhtiari, D., Greenberg, D., Patton-Terry, N., y Nightingale, E. (2015). Spoken Oral Language and Adult Struggling Readers. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education* 4(1), 9-20.
- Baeck, U. (2010). Parental Involvement Practices in Formalized Home-School Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563.
- Basit, T., Hughes, A., Iqbal, Z., y Cooper, J. (2015). The influence of socio-economic status and ethnicity on speech and language development. *International Journal of early years education*, 23, 115-133.
- Bélgica. Informe de la Comisión Europea, Eurydice. (2012). *Key Data on Education in Europe*, p. 208.
- Berger, K. S., y Thompson, R. A. (1997). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Bettelheim, B. (1989). *Aprender a Leer*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.
- Bingham, G., Kwon, K-A, y Jeon, H-J. (2013). Examining Relations among Mothers', Fathers', and Children's Language Use in a Dyadic and Triadic Context. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 394-414.
- Bisquerra Alzina R. (1989). Introducción conceptual a las técnicas de análisis multivariable. *Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*, 1, Barcelona: PPU, 18-19.
- Blackwell, A., Harding, S., Babayigit, S., y Roulstone, S. (2015). Characteristics of Parent-Child Interactions: A Systematic Review of Studies Comparing Children with



- 
- Primary Language Impairment and Their Typically Developing Peers. *Communication Disorders Quarterly*, 36(2), 67-78.
- Boyle, C., y Jindal-Snape, D. (2012). Visual-Perceptual Difficulties and the Impact on Children's Learning: Are Teachers Missing the Page?. *Support for Learning*, 27(4), 166-171.
- Braun, H. (2007). Are private schools better than public schools? *Principal*, 86 (4), 22-25.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Brown, C. (2014). Language and Literacy Development in the Early Years: Foundational Skills that Support Emergent Readers. *Language and Literacy Spectrum*, (24), 35-49.
- Buendía, L., Colás, M., y Hernández, F. (2003). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bulut, M. (2015). The Impact of Functional Reading Instruction on Individual and Social Life. *Educational Research and Reviews*, 10(4), 462-470.
- Carlino, P., y Santana, D. (1999). *Leer y escribir con sentido* (2ª ed.). Madrid: VISOR DIS.S.A.
- Casaseca Hernández, S. (2006). *Escribir en el Aula*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Caspe, M. (2003). *Family Literacy A Review of Programs and Critical Perspectives*. Family Involvement Network of Educators (FINE) Harvard Family Research Project. Recuperado de: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/family-literacy-a-review-of-programs-and-critical-perspectives>.

- 
- Cassany, D., Sanz, G., y Luna, M. (2007). *Enseñar lengua* (12<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Ediciones GRAÓ, d IRIF, S. L.
- Castillo, I. (2007). La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana. *Educere-Artículos arbitrados*, (46).
- Ceballos, E., (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE*, 12 (1), 33-47. Recuperado de:  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm)
- Cole, J. (2011). A research review: the importance of families and home environment. *National Literacy Trust*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994 sobre Ley General de Educación.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1850 de 2002. Reglamentación de la jornada escolar.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3020 de 2002 por el cual se establecen los criterios sobre la relación técnica alumno-docente.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008) *Revolución Educativa Colombia aprende. Estándares básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.
- Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2012). *Caracterización de las Familias en Colombia*. Departamento Administrativo de Prosperidad Social.
- Colombia. Fundación para el Fomento de la Lectura, Fundalectura (2003). *Programa Leer en familia*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES. (2012). *Estudios sobre calidad de la educación en Colombia*.

- 
- Cooper, J. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: VISOR Dis., S. A.
- Coral García, E. (2012). Aprendizajes en Familia. Hacia una educación intersectorial e integral en la experiencia mexicana. En C. d. CREFAL, *Aprendizaje en Familia en México: Hacia la integración de escuela, familia y comunidad*. México: Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UIL).
- Corredor, M. V., Pérez, M. I., y Arbeláez, R. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Bucaramanga: CEDEDUIS, Universidad Industrial de Santander.
- Coyl-Shepherd, D., y Newland, L. (2013). Mothers' and Fathers' Couple and Family Contextual Influences, Parent Involvement, and School-Age Child Attachment. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 553-569.
- Crosby, S., Rasinski, T., Padak, N., y Yildirim, K. (2015). A 3-Year Study of a School-Based Parental Involvement Program in Early Literacy. *Journal of Educational Research*, 108(2), 165-172.
- Cuadro, A., y Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades pre lectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas*. 9(1), 7-14.
- Cullinan, B. (2000). *Read to me. Raising kids who love to read*. Dunfermline, United Kingdom: Cartwheel.
- Damasio, A., y Damasio, H. (1997). El enfoque biológico del lenguaje. *Investigación y Ciencia* (5), 20-29.
- De la Torre, S. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. (1ª ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro S. L.
- Del Río, M. J. (1995). Padres y Niños al Habla. *El Ateneo cultural de Logopedia. Universidad Pontificia de Salamanca* (9), 21-34.

- 
- De Loatche, K., Bradley-Klug, K., Ogg, J., Kromrey, J., y Sundman-Wheat, A. (2015). Increasing Parent Involvement among Head Start Families: A Randomized Control Group Study. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 271-279.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dewsbury, A. (1996). *Parents as parents. Helping your child's literacy and language development*. Wester: Longman.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México: MacGraw Hill.
- Díez de Ulzurrun, A. (2008). *El aprendizaje de la lecto-escritura desde una perspectiva constructivista* (7ª ed.). Barcelona: GRAÓ de IRIF, S. L.
- Díez- Itza, E. (1993). *De cómo hablamos a los niños: El apoyo sociocultural a la adquisición del lenguaje*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontifica de Salamanca.
- Domínguez, A., y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y propuestas*. Archidona: Aljibe.
- Domínguez, C., y Barrio, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla.
- Ehrenworth, M. (2014). Parents as Writing Partners. *Educational Leadership*, 71(7), 22-27.
- España. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (2007). Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. (2007). *Plan de Lectura, escritura e investigación de Centro. Orientaciones para su elaboración, desarrollo y evaluación*.
- España. Ministerio de Educación. (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y Pruebas de evaluación*, p.20.

- 
- Feiden, K., y Miller, R. (1991). *Children's Television Workshop. Cómo estimular en su hijo el deseo de aprender*. Barcelona: Norma.
- Feuerstein, R. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers. The Learning Potential Assessment Device. Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore, University Park Press.
- Finlandia. Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. (Diario oficial 394 de 30.12.2006).
- Fitzgerald, H. (1981). *Psicología del desarrollo: El lactante y el preescolar*. México: El Manual Moderno.
- Flack, P. (2010). Another School Is Possible: Developing Positive Alternatives to Academies. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, 52(2), 233-239.
- Francia. Consejo de Europa (2006). Recommendation Rec (2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Explanatory Report. Estrasburgo.
- Fonseca, G. H. (2010). *Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Sao Pablo: Siglo XXI Editores S.A.
- Galindo, C. y Sheldon, S. (2012). School and Home Connections and Children's Kindergarten Achievement Gains: The Mediating Role of Family Involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.
- García, L. M. (2014). *Psicobiología de la Educación*. Madrid: Síntesis.

- 
- García, M., Hernández M., Gomáriz, M., y Parra, J. (2015). Sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo. *Investigar con y para la sociedad*, 313-324.
- García-Llamas, J. L. y Quintanal, J. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos*, 11, 71-91. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/>
- Garman, M. (1990). *Psycholinguistics. [Trad. cast. Psicolinguística]*. Madrid: Visor.
- Garrido, F. (1998). *Como leer mejor en voz alta*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- George, D. y Mallery, P. (2005). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4ªed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Gerde, H., Bingham, G., y Wasik, B. (2012). Writing in early childhood classrooms: guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359.
- Goikoetxea, I., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324.
- Gonida, E., y Cortina, K. (2014). Parental Involvement in Homework: Relations with Parent and Student Achievement-Related Motivational Beliefs and Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.
- Green, J. (2015). Language Detectives: Teaching and Learning about Suffixes. *Reading Teacher*, 68(7), 539-547.
- Guevara, G., Bilbao, B., Cárdenas, C., y Delgado, M. (2011). Hacia una lectura superior: La habilidad de leer. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. (Tesis Doctoral). Universidad de la Laguna, San Cristóbal de la Laguna, España.

- 
- Haakmat, M. (2015). Reaping the Benefits of Parent Education. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 27(1), 30-33.
- Hanemann, U. (2012). Aprendizajes en Familia: una perspectiva internacional. En C. d. CREFAL, *Aprendizaje en Familia en México: Hacia la Integración de escuela, familia y comunidad*. México: Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de la vida (UIL).
- Hannon, P. (1997). *Literacy, Home and School*. Londres: The Falmer Press.
- Hernández, R. (2006). Metodología de la investigación. Bogotá: McGraw Hill.
- Honig, A. (2014). Fostering Early Language with Infants and Toddlers. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*.
- Huisman, S. (2012). Family Connections: Promoting Early Literacy Skills--Ages Birth to 5. *Childhood Education*, 88(6), 398-399.
- Hume, L., Lonigan, C., y McQueen, J. (2015). Children's Literacy Interest and Its Relation to Parents' Literacy-Promoting Practices. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 172-193.
- Iglesias, L. (1996). *La organización de los espacios en la educación infantil*. En M. Zabala: *Calidad en la Educación Infantil*. España: Narcea Ediciones.
- Iglesias, R. (2000). Congreso Mundial de lecto-escritura desde edades tempranas. Consideraciones teórico-prácticas. Valencia.
- Jaccard, N., Paz, A. y Vélez, J. (2015) Estos son los mejores colegios de Colombia, *Revista Semana*, 22-35. Disponible en <http://www.semana.com/nacion/articulo/los-mejores-colegios-de-colombia-segun-el-ministerio-de-educacion/421262-3>
- Jaramillo, L. (2004). *Planta física nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula*. Barranquilla: Instituto de Estudios Superiores en Educación. Universidad del Norte.

- 
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.
- Jiménez, J. E. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-22. En <http://www.rieoie.org>
- Joyce, L. (1993). *Encuestas para padres, profesores y alumnos*. Johns Hopkins University. Baltimore.
- Kaufman, A. M. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Kelly, W. A. (1982). *Psicología de la Educación*. Madrid: Morata.
- Keown, L., y Palmer, M. (2014). Comparisons between Paternal and Maternal Involvement with Sons: Early to Middle Childhood. *Early Child Development and Care*, 184(1), 99-117.
- King, R., y McMaster, J. (2000). *Pathways: A primer for Family Literacy program and development*. Louisville.: KY: National Center for Family Literacy.
- Lawrence, S., y Jefferson, T. (2015). Common Planning Process of Middle School English Language Arts Teachers. *Middle School Journal*, 46(4), 17-23.
- Lebrero, M. P., y Lebrero, M. T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Ledesma, R., Molina, G., y Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *PsicoUSF*, 137-146.
- López, I. (2005). *La familia y sus necesidades de apoyo. Un estudio longitudinal de las redes sociales familiares*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.



- 
- López, S. F. (2012) Estimación del efecto colegio en Colombia: 1980–2009. Secretaría de Educación de Medellín. Universidad de Antioquia.
- Lorenzo M., Santos, M., y Gódas, A. (2012). Inmigración y educación ¿influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación*, 24(2), 129-148.
- Loughlin, C. E., y Suina, J. H. (2002). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Luna, M. (1998). *La implicación de los padres de familia en el proceso del pre-aprendizaje de la lecto-escritura en los niños de educación infantil*. (Trabajo de Investigación para acceder a la Suficiencia Investigadora) Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Maidment, D., Kang, H., Stewart, H., y Amitay, S. (2015). *Audiovisual Integration in Children Listening to Spectrally Degraded Speech*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Majorano, M., Rainieri, Ch. y Corsano, P. (2013). Parents' Child-Directed Communication and Child Language Development: A Longitudinal Study with Italian Toddlers. *Journal of Child Language*, 40(4), 836-859.
- Manison, L. (2015). Talking in Class: A Study of Socio-Economic Difference in the Primary School Classroom. *Literacy*, 49(2), 98-104.
- Marjanovic-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., Socan, G. y Tašner, V. (2015). A Socio-Cultural Perspective on Children's Early Language: A Family Study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 69-85.
- Martín-Quintana, J., Maíquez, M., López, J., Byrne, S., Rodríguez, B, y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*. 18 (2), 121-133.

- 
- Martínez, R. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez, R., Pérez, M., Peña, A., y García, M. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado a través de un programa de desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje en niños de edad infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 425-435.
- Martínez, R., y Pérez, M. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 89-104.
- Martínez, R., Pérez, M.H. Y Álvarez, L. (2006). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares: padres e hijos*. Informe de Investigación, Convenio de colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Martínez, R. y Pérez, M. H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y otras entidades comunitarias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), p. 231-246.
- Martínez, R. (2010). *Parentalidad Positiva en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda, Gobierno del Principado de Asturias.
- McFarland, S., y McFarland, J. (2013). Montessori Parenting: An Idea Whose Time Has Come. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 25(1), 30-39.
- McNeal, R. B. Jr. (2015). Parent involvement and student performance: The Influence of school context. *Educational Research for policy and practice*. (14), 153-167.
- Miller, G. A., y Gildea, P. M. (1997). Cómo aprenden las palabras los niños. *Investigación y Ciencia*, (5), 90-96.

- 
- Mina, A. (2007). *Aprende a pensar el texto como instrumento de conocimiento*. Madrid: Sánchez y Sierra.
- Mora, J. (2002). Canales de comunicación familia-escuela. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (74), 10-14.
- Monfort, M., y Juárez, A. (1996). *Alteraciones del Lenguaje*. Madrid: Santillana.
- Morales, P. (2013). *Investigación experimental, diseños y contrastes de medias*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Muñíz, J. (1998). *Teoría clásica de los test*. (5ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., y Harrison, L.J. (2015). Changing Patterns of Parent-Teacher Communication and Parent Involvement from Preschool to School. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052.
- Niklas, F., y Schneider, W. (2015). Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la Investigación. Cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. (4ª ed.). Bogotá: Ediciones de la U.
- O'Grady, W. (2010). *Cómo aprenden los niños el lenguaje*. Madrid: Ediciones Akal.
- Outón, P. (2000). Intervención en dificultades de lectura y escritura: Estudio de un escolar disléxico. *Revista de estudios y experiencias educativas*, (16), 187-202.
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Recuperado, Marzo 2015, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es).
- Owens, Jr., R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje* (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación, S. A.

- 
- Parada, M. (2013). Sibling Variation and Family Language Policy: The Role of Birth Order in the Spanish Proficiency and First Names of Second-Generation Latinos. *Journal of Language, Identity, and Education*, 12(5), 299-320.
- Pérez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Galego-Portuguesa Psicoloxia e Educación*, 203-216.
- Pérez, F. (2010). Las grandes instituciones educativas la iglesia y el estado. *Cuadernos de investigación histórica*, 27, 103-122.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), Universidad Complutense de Madrid, 1-42.
- Puccioni, J. (2015). Parents' Conceptions of School Readiness, Transition Practices, and Children's Academic Achievement Trajectories. *Journal of Educational Research*, 108(2), 130-147.
- Quintanal, J. (1993). Problemática de la motivación lectora. *Lectura y Vida*. Año 14, (2).
- Quintanal, J. (2007). Una mirada actual a la problemática lectora. *Revista CDL- Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y en Letras y en Ciencias*. (184), 14-17.
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. Informe elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe-CERLALC.
- Robledo, R. P., y García, S. J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Rodríguez, R., y Fernández, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano: La lengua escrita en la educación infantil*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

- 
- Rodríguez, C. y González, L. (2011). Dificultades previas al inicio de la lectura en alumnos con TDAH. *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje*, (1, 2). Recuperado de: <http://www.ldworldwide.org/dificultades-previas-al-inicio-de-la-lectura-en-alumnos-con-tdah>
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N.; Littleton, K., y Vélez, M. (2014). Developing Reading Comprehension through Collaborative Learning. *Journal of Research in Reading*, 37(2), 138-158.
- Rondal, J.A. (2014). *Comprender el lenguaje y optimizar su desarrollo*. Madrid: Editorial EOS: Instituto de Orientación Psicológica Asociados.
- Rowe, M., y Casillas, A. (2011). Parental Goals and Talk with Toddlers. *Infant and Child Development*, 20(5), 475-494.
- Rowell, J. (2006). *Family Literacy Experiences. Creating Reading and writing opportunities that support classroom learning*. Ontario: Pembroke Publisher.
- Rueda, M., Sánchez, E. y González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y aprendizaje*, (49), 39-52.
- Sanchez de Horcajo, J. J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. (2ª ed). Madrid: Narcea.
- Sanz, A. (2004). Enseñar a comprender a través de los libros de texto en la educación secundaria obligatoria. *Textos de didáctica de lengua y literatura*, 36.
- Sanz, A. (2008). Algunas reflexiones a partir de la evaluación de la lectura en el Proyecto PISA. *CEE Participación Educativa*, 8, pp. 6-21.
- Sarramona, J. (2004). Involucración de las familias en el proceso escolar. Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre educación*, (6), 27-38.
- Selfa, M., y Sastre, J. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 125-135.

- 
- Schaub, M. (2015). Is There a Home Advantage in School Readiness for Young Children? Trends in Parent Engagement in Cognitive Activities with Young Children, 1991-2001. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 47-63.
- Scheuer, N., De la Cruz, M., y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y escribir: Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros* (1ª ed.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- See, B. H., y Gorard, S. (2015). The role of parents in young people's education—A critical review of the causal evidence. *Oxford Review of Education*, 14(3), 346-366.
- Smith, C. B., y Dahl, K. L. (1995). *La enseñanza de la lecto-escritura: Un enfoque interactivo*. Madrid: Visor Distribuciones S. A.
- Spilt, J., Koomen, H., y Harrison, L. (2015). Language Development in the Early School Years: The Importance of Close Relationships with Teachers. *Developmental Psychology*, 51(2), 185-196.
- Spitz, R. (1974). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- Stein, A., y Rosemberg, C. (2010). La lectura de los cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños. *Cuadernos de Educación* (37), 39-68.
- Stein, A., y Rosemberg, C. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbanas marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108.
- Steiner, L. (2014). A Family Literacy Intervention to Support Parents in Children's Early Literacy Learning. *Reading Psychology*, 35(8), 703-735.
- Streiner D. L. (2003). Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. *J Pers Assess*, (80), 217-222.
- Strommen, E., y Mckinney, J. (1982). *Psicología del desarrollo: Edad Escolar*. México: Manual Moderno.

- 
- Tapia, M. S. (2012). Aprendizajes en Familia: Hacia un modelo integral de comunicación pedagógica para la inclusión social en educación básica. *Aprendizajes en familia en México. Hacia la Integración de escuela, familia y comunidad*. México: Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Taylor, C. (2015). Learning in Early Childhood: Experiences, Relationships and "Learning to Be". *European Journal of Education*, 50(2), 160-174.
- Teberosky, A., y Colomer, T. (2003). Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir. Barcelona: Vicens Vives.
- Thomas, S., Keogh, J., y Hay, S. (2015). Discourses of the Good Parent in Attributing School Success. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 452-463.
- Todd R., T. (2010). *Family Literacy: Developing a program for your elementary school*. Nebraska.
- Torío, S., Peña, J., y Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales: Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista Interuniversitaria Universidad de Salamanca. Teoría de la Educación* (20).
- Toro, J., y Cervera, M. (2006). *T.A.L.E. Test de Análisis de Lecto-escritura*. (7ª ed.), Madrid: Machado Libros, S. A.
- Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor Libros.
- Triana, B., y Simón, M. (1994). *La familia vista por los hijos*. En M. J., Rodrigo., *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Tuson Valls, J. (2003). *Introducción al lenguaje*. Barcelona: UOC.
- Vieiro, P., y Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Pearson Educación S. A.

- 
- Volante, P., y Müller, M.(2011). Cambios en el discurso sobre resultados de aprendizaje en escuelas de bajo rendimiento y alta vulnerabilidad social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 39(2), 205-224.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 71-88.
- Wanat, C., Ehly, S., y Atkinson, A. (2001). Parent Involvement: Perspectives of Boundary and Privilege. *Issues in Education. Journal of Early Education and Family Review*, 8(5), 11-17.
- Wasik, B. H. (2009). *Handbook of Family Literacy*. Nueva York: Routledge.
- Wasik, B. H. (2012). *Handbook of Family Literacy*. (2<sup>a</sup> ed.). New York: Routledge.
- Willingham, D. (2015). For the Love of Reading: Engaging Students in a Lifelong Pursuit. *American Educator*, 39(1), 4-13.
- Woessmann, L. (2004). How Equal are educational opportunities? Family background and student. *Achievement in Europe and the US. CESFIRO Working Paper No. 1162. Category 4: Labour Markets*.
- Wolf, L., González, P. y Navarro, J. (2002). *Educación privada y política pública en américa latina*. Texas: Preal.
- Wolfendale, S., y Topping, K. (1996). *Family Involvement in Literacy*. Londres: Cassell.
- Yeo, L., Ong, W., y Ng, Ch., (2014). The Home Literacy Environment and Preschool Children's Reading Skills and Interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814.
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según Pisa*. Madrid: Grao.





# **APÉNDICES**

---

## APÉNDICEA. ENCUESTA PARA PADRES DE FAMILIA.

COLEGIO: \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: \_\_\_\_\_

GRADO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

### RESPUESTAS:

S: Siempre

C: Casi Siempre.

N: Nunca.

### I. PUNTO DE VISTA SOBRE EL APOYO QUE EL NIÑO/A RECIBE DEL COLEGIO:

- |   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1. Es un colegio que reúne lo que usted desea para su hijo/a.   | S | C | N |
| 2. Observa que los profesores/as buscan que los padres se vinculen más en las actividades de los niños y niñas .  |   | S | C |
|   |   | N |   |
| 3. Recibe noticias sobre actividades, eventos y reuniones del colegio.  | S | C | N |
| 4. Asiste a las reuniones del colegio.  | S | C | N |
| 5. Recibe información al comenzar el año sobre los programas a trabajar por su hijo/a en el colegio o en el aula. | S | C | N |

### II. APOYO Y AMBIENTE FAMILIAR DEL NIÑO/A.

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| 1. Dedicar algunos minutos diarios para comentar lo ocurrido durante el día en el colegio. | S | C | N |
| 2. Sabe que actividades le piden en el colegio para que realice el niño/a en casa.         | S | C | N |
| 3. Habla con su hijo/a sobre las inquietudes que pueda                                     |   |   |   |

- 
- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| manifestar.  | S | C | N |
| 4. Le gusta participar en las actividades educativas de su hijo/a.   | S | C | N |
| 5. Se mantiene en comunicación con la profesora de su hijo/a para informarse sobre sus progresos o dificultades. | S | C | N |
| 6. Quién acompaña al niño/a en la realización de los trabajos que son para la casa: _____                        |   |   |   |

### III. DATOS SOBRE SU FAMILIA.

1. Cuántas personas conviven en la casa. \_\_\_\_\_
2. Cuántos adultos. (contándose usted). \_\_\_\_\_
3. Cuántos niños/as (contando a su hijo/a) \_\_\_\_\_
4. Qué trabajo desempeña actualmente:

PADRE

MADRE

- |       |                                       |
|-------|---------------------------------------|
| _____ | _____ No está trabajando actualmente. |
| _____ | _____ Empleado empresa privada.       |
| _____ | _____ Empleado empresa pública.       |
| _____ | _____ Trabajador independiente.       |
| _____ | _____ Otro. Especificar: _____        |

5. Con quién pasa la mayor parte del tiempo el niño/a en la casa: \_\_\_\_\_

### IV. MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO POR LOS PADRES.

PADRES

MADRES

- |       |                          |
|-------|--------------------------|
| _____ | _____ (a) Ninguno.       |
| _____ | _____ (b) Primaria.      |
| _____ | _____ (c) Bachillerato.  |
| _____ | _____ (d) Universitario. |

\_\_\_\_\_ (f) Posgrado.

#### V. PAUTAS DE LENGUAJE ORAL.

- |   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1. Dialogan sobre eventos familiares, por ejemplo, involucrando al niño/a en organizar planes, preparación de un viaje, etc..                                       | S | C | N |
| 2. Le proporciona modelos de cómo comunicarse, Por ejemplo, manera correcta de mantener un diálogo con Otras personas, le corrige cuando pronuncia mal una palabra. | S | C | N |
| 3. Anima a su hijo/a a que le cuente una historia a partir de las láminas.  | S | C | N |
| 4. Habla con su hijo/a sobre los personajes, las cosas, y los animales que encuentran en la lectura.  | S | C | N |
| 5. Le brinda ayuda a su hijo/a cuando no es capaz de expresarse con claridad.   | S | C | N |
| 6. Busca temas de mutuo interés con la expectativa de que el niño/a escuche.  | S | C | N |
| 7. Anima a todos los miembros de la familia a participar del diálogo cuando están reunidos, por ejemplo, a la hora de comer, en la noche, etc.                      | S | C | N |
| 8. Le cuenta historias al niño/a en diferentes momentos del día.  | S | C | N |
| 9. Construyen juntos sus propias historias sobre algún cuento o lámina observada.   | S | C | N |

#### VI. PAUTAS DE LECTURA.

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| 1. Han visitado la biblioteca de la ciudad, o alguna otra.                   | S | C | N |
| 2. Comenta con su hijo/a los libros que leen.                                | S | C | N |
| 3. Selecciona los libros cuya lectura sea comprensible con la edad del niño. | S | C | N |
| 4. Al niño/a le gusta mirar los libros que hay en la casa.                   | S | C | N |
| 5. Antes de comenzar a leer, comentan sobre el libro,                        | S | C | N |

---

6. Le pide que le compre cuentos, libros de adivinanzas.	S	C	N
7. Comparan las diferentes situaciones y personajes de una historia con la vida real.	S	C	N
8. Extraer palabras interesantes o largas de los libros.	S	C	N
9. Lee las tarjetas de cumpleaños, o de navidad con su hijo/a, Señalando las palabras.	S	C	N
10. Anima a que el niño/a busque palabras que empiecen por una Letra que conozca.	S	C	N
11. Le agradan que lean juntos todos los días.	S	C	N
12. Cuando lee con el niño/a, para un momento y le pregunta lo que piensa que sucederá.			
13. Lee cuentos a su hijo/a y va describiendo las ilustraciones.	S	C	N
14. Le proporciona libros adecuados a su edad resistentes, con Ilustraciones de buen tamaño, contenido claro.	S	C	N
15. Cuando el niño/a intenta leer elogia su esfuerzo.	S	C	N
16. En casa el niño/a observa cómo los demás miembros de la familia leen.	S	C	N
17. Leen juntos la nota o información que envían del colegio.	S	C	N
18. Le formulan preguntas al niño/a una vez leída una historia.	S	C	N
19. Lee juntos la nota o información que envían del colegio.	S	C	N
20. Anima a su hijo/a a hacer una colección favorita de libros.	S	C	N

## VII. PAUTAS DE ESCRITURA.

1. En casa el niño/a puede observar cómo los demás miembros de la familia escriben.	S	C	N
2. Escribe mensajes, listas de compras, mensajes telefónicos, Cartas, tarjetas de felicitación, etc., en frente de su hijo/a, diciéndole cómo lo hace.	S	C	N
3. El niño/a cuenta con diversos materiales y espacios para Escribir en casa; como por ejemplo escritorio, tablero, Cuadernos, lápices, crayolas y cuadernos de nota.	S	C	N
4. Celebra los esfuerzos de su hijo/a con los intentos de			

---

escritura.	S	C	N
5. Utilizan en casa un tablón familiar para dejar mensajes.	S	C	N
6. Anima a su hijo/a a escribir tarjetas de felicitación para ocasiones especiales.	S	C	N
7. Le cuenta a su hijo/a los propósitos por los cuales utiliza la escritura y sus ventajas. Por ejemplo, lista de compras, escribir notas de felicitación.	S	C	N
8. Anima a su hijo/a a elaborar un libro con recortes de revista o de folletos donde el pueda pegar las ilustraciones y acompañar con la palabra correspondiente.	S	C	N
9. Elaborar un diccionario con su hijo/a ayudándole a guardar Las palabras en la página apropiada.	S	C	N
10. Deja mensajes divertidos, secretos, recordatorios, etc... a su hijo/a.	S	C	N
11. Busca oportunidades para actividades escritas en casa. Por Ejemplo, notas escritas, mensajes telefónicos, planes de Vacaciones, tarjetas de felicitación, carta a los amigos, etc.	S	C	N
12. Elabora un libro familiar para registrar días especiales, frases divertidas, actividades de fin de semana y otros eventos significativos. Incluyendo fotos, cartas y otros recuerdos significativos.	S	C	N
13. Obsequia a su hijo/a con materiales que lo animan a escribir, Por ejemplo, libros, libretas, diarios, papeles atractivos, cuadernos, sobres, lápices, colores, etc.	S	C	N
14. Su hijo/a tiene un diccionario que pueda utilizar, simple y con dibujos.	S	C	N

VIII. ¿LES PARECE IMPORTANTE SU PARTICIÓN EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES DE SU HIJO/A?

SI \_\_\_\_

NO \_\_\_\_

Por qué?\_\_\_\_\_

1. ¿Qué actividades suelen hacer con el niño/a durante el tiempo libre?

---

---

2. ¿Qué tipo de lectura realizan con mayor frecuencia en casa?

---

---

IX. ACTUALMENTE CONSIDERA QUE EXISTE ALGÚN VACÍO CON RESPECTO A LA LECTURA Y ESCRITURA?

- Vocabulario \_\_\_\_\_
- Comprensión de textos \_\_\_\_\_
- Ortografía \_\_\_\_\_
- Redacción \_\_\_\_\_
- Lectura \_\_\_\_\_

X. QUÉ ACTIVIDAD SE LE FACILITA Y SIENTE GUSTO DE REALIZARLA:

- Lectura \_\_\_\_\_
- Escritura \_\_\_\_\_
- Expresión oral \_\_\_\_\_
- Escucha \_\_\_\_\_

Cuál presenta mayor dificultad? \_\_\_\_\_



**APÉNDICE B. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA LOS ÍTEMS DE LA ENCUESTA A LOS PADRES DE FAMILIA.**

ÍTEMS	PÚBLICO					PRIVADO				
	Md	Mn	Mo	D.E.	CV	Md	Mn	Mo	D.E.	CV
<b>APOYO DEL COLEGIO</b>										
i1 Es un colegio que reúne lo que usted desea para su hijo	1.1	1	1	.30	28%	1.2	1	1	.42	34%
i2 Observa que los profesores/as buscan que los padres se vinculen en las actividades de los niños	1.3	1	1	.44	35%	1.3	1	1	.46	36%
i3 Recibe noticias sobre actividades, eventos y reuniones del colegio	1.0	1	1	.20	19%	1.2	1	1	.37	32%
i4 Asiste a las reuniones del colegio	1.3	1	1	.44	35%	1.4	1	1	.49	35%
i5 Recibe información al comenzar el año sobre los programas a trabajar con su hijo en el colegio o el aula	1.1	1	1	.39	34%	1.2	1	1	.53	45%
<b>APOYO FAMILIAR</b>										
ii1 Dedicar minutos diarios para comentar lo ocurrido durante el día en el colegio	1.4	1	1	.49	35%	1.2	1	1	.37	32%
ii2 Sabe que actividades le piden en el colegio para que realice el niño en la casa	1.2	1	1	.40	34%	1.2	1	1	.43	35%
ii3 Habla con su hijo sobre las diferentes inquietudes que pueda manifestar	1.4	1	1	.53	39%	1.2	1	1	.43	35%
ii4 Le gusta participar en las diferentes actividades educativas de su hijo	1.5	1	1	.54	37%	1.5	1	1	.50	34%
ii5 Se mantiene en comunicación con el profesor para informarse sobre sus progresos o dificultades	1.4	1	1	.53	38%	1.4	1	1	.60	44%
ii6 Persona que acompaña al niño en la realización de los trabajos que son para la casa	2.0	1	1	1.52	75%	2.2	1	1	1.89	84%
<b>DATOS FAMILIARES</b>										
iii1 Cuantas personas conviven en la casa	4.9	4	4	1.83	37%	4.3	4	4	1.27	29%
iii2 Cuantos adultos (contándose usted)	2.9	2	2	1.24	43%	2.5	2	2	.89	36%
iii3 Cuantos niños (contando a su hijo)	2.1	2	2	1.00	48%	1.9	2	2	.75	40%
<b>DATOS DE LOS PADRES</b>										
iv1 Que trabajo desempeña actualmente el papá	3.0	3	2	.94	32%	2.8	2	2	1.13	40%
iv2 Que trabajo desempeña actualmente la mamá	2.7	2	2	1.28	47%	2.4	2	1 <sup>a</sup>	1.23	51%
iv3 Con quién pasa el mayor tiempo el niño en la casa	2.3	1	1	1.75	77%	2.4	1	1	1.86	78%
iv4 Máximo nivel educativo alcanzado por el papá	3.4	3	3	1.20	35%	4.9	5	6	1.26	26%
iv5 Máximo nivel educativo alcanzado por la mamá	3.5	3	3	1.11	31%	4.7	5	5	1.15	25%
<b>PAUTAS DE LENGUAJE ORAL</b>										

ÍTEMS	PÚBLICO					PRIVADO				
	Md	Mn	Mo	D.E.	CV	Md	Mn	Mo	D.E.	CV
v1 Dialogan sobre eventos familiares por ejemplo. involucrando al niño en organizar planes. preparación de un viaje. etc.	1.3	1	1	.56	42%	1.2	1	1	.37	32%
v2 Le proporciona modelos de cómo comunicarse. por ejemplo. manera correcta de mantener un dialogo con otra persona. le corrige cuando pronuncia mal una palabra	1.2	1	1	.37	32%	1.1	1	1	.24	23%
v3 Anima a su hijo a que le cuente una historia a partir de laminas	2.3	2	3	.74	32%	2.0	2	2	.70	35%
v4 Habla con su hijo sobre los personajes. las cosas. y los animales que encuentran en la lectura	1.7	2	1	.75	45%	1.6	2	1	.64	40%
v5 Le brinda ayuda cuando su hijo cuando no es capaz de expresarse con claridad	1.1	1	1	.30	28%	1.1	1	1	.24	23%
v6 Busca temas de mutuo interés con la expectativa que el niño escuche	1.6	2	1	.70	43%	1.4	1	1	.53	38%
v7 Anima a todos los miembros de la familia a participar del dialogo cuando están reunidos. por ejemplo. a la hora de comer. en la noche. etc.	1.5	1	1	.65	43%	1.4	1	1	.49	36%
v8 Le cuenta historias al niño en diferentes momentos del día	2.1	2	2	.65	31%	1.8	2	2	.59	34%
v9 Construyen juntos sus propias historias sobre algún cuento o lamina observada	2.1	2	2	.70	33%	2.0	2	1 <sup>a</sup>	.86	43%

PAUTAS DE LECTURA

vi1 Han visitado la Biblioteca Gabriel Turbay. o alguna otra	2.8	3	3	.49	18%	2.6	3	3	.67	25%
vi2 Comenta con su hijo los libros que leen	2.1	2	2	.74	35%	1.7	2	2	.65	39%
vi3 Selecciona los libros cuya lectura sea comprensible con la edad del niño	1.6	1	1	.67	43%	1.4	1	1	.57	41%
vi4 Ayuda a su hijo a reconocer su propio nombre en los libros que le pertenecen o en otros lugares	1.3	1	1	.57	45%	1.6	1	1	.75	46%
vi5 Al niño le gusta mirar libros que hay en casa	1.5	1	1	.68	45%	1.5	1	1	.58	40%
vi6 Antes de comenzar a leer. comentan sobre el libro. por ejemplo. parece ser un libro interesante	1.9	2	2	.74	40%	1.9	2	2	.70	38%
vi7 Le pide que le compre cuentos. libros de adivinanzas	1.4	1	1	.70	49%	1.4	1	1	.61	44%
vi8 Comparan las diferentes situaciones y personajes de una historia con la vida real	1.8	2	2	.69	39%	1.6	2	1	.61	39%
vi9 Extraen palabras interesantes o largas de los libros	1.9	2	2	.62	33%	2.1	2	2	.68	32%
vi10 Lee las tarjetas de cumpleaños o de navidad con su hijo señalando palabras	1.8	2	2	.68	37%	1.8	2	1	.80	45%
vi11 Anima a que el niño busque palabras que empiecen por una letra que conozca	1.9	2	2	.74	39%	1.9	2	2	.73	38%
vi12 Le agrada que lean juntos todos los días	1.9	2	2	.68	36%	1.6	2	1	.70	42%
vi13 Cuando lee con el niño para un momento y le pregunta lo que piensa que sucederá	2.0	2	2	.73	36%	1.8	2	2	.70	39%
vi14 Lee cuentos a su hijo y va describiendo las ilustraciones	1.9	2	2	.74	38%	1.8	2	2	.64	36%
vi15 Le proporciona libros adecuados para su edad resistentes. con ilustraciones de buen tamaño	1.5	1	1	.71	47%	1.3	1	1	.44	35%

ÍTEMS	PÚBLICO					PRIVADO				
	Md	Mn	Mo	D.E.	CV	Md	Mn	Mo	D.E.	CV
vi16 Cuando el niño intenta leer elogia su esfuerzo	1.3	1	1	.54	42%	1.1	1	1	.33	30%
vi17 En casa el niño observa como los demás miembros de la familia leen	1.7	2	1	.76	45%	1.5	2	1	.58	38%
vi18 Leen juntos los anuncios y señales de la calle	1.4	1	1	.57	41%	1.3	1	1	.52	39%
vi19 Le formula preguntas al niño/ una vez leída la historia	1.4	1	1	.64	45%	1.4	1	1	.61	43%
vi20 Leen juntos la nota o información que envían del colegio	1.2	1	1	.37	32%	1.4	1	1	.56	41%
vi21 Anima a su hijo a hacer colección favorita de libros	2.1	2	2	.77	36%	2.1	2	2	.78	37%

PAUTAS DE ESCRITURA

vii1 En casa el niño puede observar como los demás miembros de la familia escriben	1.3	1	1	.58	45%	1.5	1	1	.61	42%
vii2 Ayuda a su hijo a reconocer su propio nombre	1.2	1	1	.44	37%	1.6	1	1	.73	46%
vii3 Escribe mensajes. listas de compras. mensajes telefónicos. cartas tarjetas de felicitación. etc.. frente a su hijo; diciéndole como lo hace	1.6	1	1	.73	45%	1.5	1	1	.71	46%
vii4 El niño cuenta con diversos materiales y espacio para escribir en casa; como por ej: escritorio. tablero. cuadernos. lápices. colores. crayones	1.3	1	1	.53	42%	1.1	1	1	.36	33%
vii5 Celebra los esfuerzos de su hijo con los intentos de escritura	1.5	1	1	.71	48%	1.2	1	1	.42	36%
vii6 Utilizan en la casa un tablón familiar para dejar mensajes	2.5	3	3	.76	31%	2.4	3	3	.78	33%
vii7 Le ayuda a su hijo a deletrear (NO APLICA)	1.4	1	1	.57	41%	1.6	1	1	.67	43%
vii8 Anima a su hijo a escribir tarjetas de felicitación para ocasiones especiales	1.5	1	1	.65	43%	1.2	1	1	.46	38%
vii9 Le cuenta a su hijo los propósitos por los cuales utiliza la escritura y sus ventajas. Ej: lista de compras. escribir notas de felicitación	1.6	2	1	.70	43%	1.6	2	1	.67	42%
vii10 Anima a su hijo a elaborar un libro con recorte de revistas o folletos donde le pueda pegar las ilustraciones y acompañarla con cada palabra correspondiente	2.4	3	3	.70	29%	2.3	3	3	.77	33%
vii11 Elabora un diccionario con su hijo ayudándole a guardar las palabras en la página apropiada	2.7	3	3	.54	20%	2.8	3	3	.48	17%
vii12 Deja mensajes divertidos. secretos. recordatorios etc.. a su hijo	2.3	2	2	.66	28%	2.3	2	3	.78	34%
vii13 Busca oportunidades para actividades escritas en casa Ej: notas escritas. mensajes telefónicos. planes de vacaciones. tarjetas de felicitación	2.1	2	2	.79	38%	2.0	2	2	.81	41%
vii14 Elabora un libro especial para registrar días especiales. frases divertidas. actividades de fin de semana y otros eventos significativos	2.7	3	3	.54	20%	2.5	3	3	.71	29%
vii15 Obsequia a su hijo con materiales que lo animan a escribir Ej: libros. libretas. diarios. papeles atractivos. cuadernos. sobres	1.7	2	2	.63	38%	1.4	1	1	.61	43%
vii16 Su hijo tiene un diccionario que pueda utilizar. simple y con dibujos	1.3	1	1	.53	42%	1.4	1	1	.70	49%

---


*Md: Media*  
*Mn: Mediana*

*Mo: Moda*

*D.E.: Desviación Estándar*  
*CV: Coeficiente de variación*

**APÉNDICE C. SESIONES DEL PROGRAMA DE  
INTERVENCIÓN FAMILIAR “APRENDIENDO JUNTOS”**



 An illustration showing a family of four (a mother, a father, and two children) sitting around a table, reading a book together. The scene is framed by a decorative border of colorful school supplies like pencils, erasers, and paper.	<p><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b></p> <p><b>PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA</b></p> <p><b>“APRENDIENDO JUNTOS”</b></p>	<p><b>SESIÓN</b></p> <p><b>1</b></p> <p>Pág. 363 de 3</p>
---	--	---

## 1. OBJETIVOS:

- Promover un clima de confianza entre los padres y madres de familia, con el fin de llegar a generar un clima ameno, libre de tensión y donde se propicie la cooperación y el compartir experiencias vivadas en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.
  
- Generar en los padres y madres de familia apertura y actitud positiva en el desarrollo del programa, con el fin de que esta experiencia sea participativa, enriquecedora y oportuna para el acompañamiento de los hijos en estas etapas.

## 2. CONTENIDOS:

El contenido que se desarrolla en esta sección es dar a conocer a los padres y madres de los niños de segundo de primaria, el programa de intervención que se tiene previsto, para despertar el interés y estimular la lectoescritura en los niños, con diferentes actividades que pueden realizar los padres y madres en casa.

¿Por qué cree usted que es importante estimular el proceso lector y escritor de los niños en el hogar?

## 3. RECURSOS:

---

Proyector, diapositivas con las diferentes secciones del programa.

#### **4. METODOLOGÍA:**

La metodología propuesta para este taller es:

- Expositiva por parte de la coordinadora del programa, quién lidera la propuesta de intervención con padres y madres.
  
- Participación Activa por parte de los padres y madres de familia quienes se presentan al gran grupo y comparten su nombre, el nombre de su hijo y expresan algo que consideren que es relevante en relación con la educación del niño.

#### **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Los docentes del Colegio reciben a los padres y madres de familia de los niños de segundo de primaria y se les invita a tomar asiento.

Cuando todos los participantes se encuentran en la sala, la coordinadora del programa de intervención se presenta indicando su nombre, experiencia profesional, lugares donde labora e inicia con la motivación sobre el tema a tratar.

Seguidamente se agradece la participación de los padres y madres que asisten a la convocatoria y del interés por aprender más sobre temas que benefician el proceso educativo de los hijos.

Se presentan los objetivos, la organización prevista de los talleres, la dinámica de trabajo en cada sesión, los compromisos que deben asumir y los temas en concreto que se van a desarrollar. De igual forma se establecen los horarios, la fecha y el lugar de encuentro.

Posteriormente se realiza una dinámica para que los padres puedan decir su nombre y algo sobre su vida; con el objetivo de interactuar y que el proceso se vaya tornando cercano, y además para que cada uno de ellos responda de manera clara y concisa a la pregunta formulada al inicio de la actividad.

## 6. REFLEXIÓN:

Se abre el espacio para inquietudes, preguntas y establecer acuerdos para el éxito de los siguientes encuentros.

Presentación general de las sesiones a desarrollar:

<b>SESIÓN 1</b>	Presentación del programa de intervención "Aprendiendo Juntos"	Padres y Madres	90 minutos
<b>SESIÓN 2</b>	Narremos cuentos en compañía	Padres e hijos	60 minutos
<b>SESIÓN 3</b>	Construyendo historias juntos	Niños	60 minutos
<b>SESIÓN 4</b>	Cómo estamos en lectoescritura	Padres y Madres	90 minutos
<b>SESIÓN 5</b>	Conociendo el proceso de lectoescritura	Padres e hijos	60 minutos
<b>SESIÓN 6</b>	La carta viajera	Niños	60 minutos
<b>SESIÓN 7</b>	Despertando el gusto por leer y escribir	Padres y Madres	90 minutos
<b>SESIÓN 8</b>	Disfrutando la lectura en compañía	Padres e hijos	60 minutos
<b>SESIÓN 9</b>	Disfrutando con los abuelos.	Niños	60 minutos
<b>SESIÓN 10</b>	Cómo leer y escribir con los hijos	Padres y Madres	90 minutos
<b>SESIÓN 11</b>	Aprendiendo con los autores	Padres e hijos	60 minutos



<b>SESIÓN 12</b>	Leyendo en la Biblioteca	Niños	60 minutos
<b>SESIÓN 13</b>	Cómo leer cuentos a mis hijos	Padres y Madres	90 minutos
<b>SESIÓN 14</b>	La noche de los cuentos	Padres e hijos	60 minutos
<b>SESIÓN 15</b>	Conociendo a Buco	Niños	60 minutos
<b>SESIÓN 16</b>	Compartiendo mis escritos	Padres e hijos	90 minutos
<b>SESIÓN 17</b>	Cómo hemos avanzado en la lectoescritura.		90 minutos



**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR**  
**NARREMOS CUENTOS EN COMPAÑÍA**  
**TALLER PARA PADRES E HIJOS**

**SESIÓN**

**2**

Pág. 366 de 3

### 1. OBJETIVOS:

- Escuchar en forma clara y precisa la narración del cuento para comprender la historia presentada.
- Identificar y relacionar los códigos presentados para construir historias con sentido.

### 2. CONTENIDO:

El contenido que se desarrolla en esta sesión tiene que ver con la manera correcta de narrar cuentos a los niños para animarlos a la construcción de sus propias historias

### 3. RECURSOS:

---

Libros de cuentos infantiles, láminas, imágenes, ilustraciones, cartulinas pequeñas, hojas, lápices y guía de información a los padres con las diferentes estrategias para leer historias a los niños.

#### **4. METODOLOGÍA:**

- Expositiva por parte de la coordinadora del programa quien recibe a los padres y madres de familia y sus hijos y los ubica en el espacio destinado para el desarrollo de esta actividad, brindando a los mismos un taller para ejercitar la construcción de historias con sentido y coherencia.
- Participativa por parte de los padres y madres de familia quienes ofrecen las lecturas de cuentos a sus hijos.
- Dinámica de pequeños grupos, conformados por el núcleo familiar, donde los niños construyen sus propias historias a partir de láminas que les muestran sus respectivos padres y madres de familia.
- Dinámica en plenaria. Donde comparten con los otros niños y sus padres y madres de familia, las experiencias vividas en los pequeños grupos y muestran su producción realizada.

#### **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se organizan los niños en semicírculo y los padres y madres cerca de ellos como observadores, y se les invita a escuchar una historia interesante para la edad de los


niños. Se utilizan las diferentes estrategias que se dan previamente a los padres y madres de familia con el objetivo de captar el interés de los niños y dar a conocer a los padres y madres de familia aspectos interesantes en la narración. Posteriormente, reconstruyen el cuento narrado.

Se organizan las familias con los niños y se les entrega unas láminas para que puedan construir historias, utilizando códigos e imágenes y los niños presenten la narración por escrito.

Finalmente se comparte la experiencia del trabajo con las otras familias.

## **6. REFLEXIÓN:**

Para concluir, se realiza un espacio donde los padres y madres de familia puedan manifestar inquietudes o aportes al trabajo realizado.

	<p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b> <b>CONSTRUYENDO HISTORIAS JUNTOS</b> <b>TALLER PARA NIÑOS</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN</b> <b>3</b> Pág. 369 de 3</p>
---	---	---

### 1. OBJETIVOS:

- Despertar la creatividad en el niño para crear y escribir historias con sentido.
- Propiciar el trabajo colaborativo entre los niños y sus propios compañeros de aula de clase, que permita generar seguridad en la creación de textos.

### 2. CONTENIDOS:

Los contenidos que se revisan en ésta sesión tienen que ver con las estrategias para escribir correctamente pequeños textos con la creación de un borrador inicial, corrigiendo los errores encontrados, buscando las palabras en el diccionario y presentando finalmente un escrito impecable.

### 3. RECURSOS:

Lápices, lapiceros de color, resaltadores y hojas de papel reciclable.

### 4. METODOLOGÍA:

La metodología considerada que se utiliza en el desarrollo de esta sesión es:

- 
- Expositiva por parte del coordinador con ayuda del profesor de lengua castellana que informan a los niños sobre las actividades a desarrollar, los dividen en grupos, los incentivan a participar activamente, lidera la plenaria, despide y cierra la sesión.
  - Activa en pequeños grupos por parejas de niños con el objetivo de realizar un trabajo colaborativo entre niños aventajados en el proceso lector y escritor, con niños que están afianzando la habilidad.
  - Dinámica en plenaria, para la puesta en común de los escritos realizados por parejas.

## **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Esta actividad se realiza en el salón de clase con la colaboración del docente de lengua castellana, quien organiza el espacio con anterioridad y dispone los recursos necesarios para su desarrollo.

El coordinador con la ayuda del profesor inicia con la invitación a realizar un trabajo con compromiso, interés y apertura; presenta los objetivos de la actividad a los niños y los motiva con una historia creada por el docente y que va relacionada con el tema del taller.

Luego los invita a trabajar en parejas, en donde el profesor previamente ha realizado la conformación de los equipos, teniendo presente sus habilidades. Organiza a los niños

que tienen mayor destreza en el proceso de la lectoescritura con otro compañero de menor dominio, con el objetivo de realizar un trabajo colaborativo. Se puede dar el caso que se organicen con un par de igual habilidad.

Estas actividades son de gran beneficio, porque permiten que entre los pares se apoyen, se retroalimenten, se autocorrijan y pierdan el temor por equivocarse y fracasar en la producción escrita.


El ejercicio inicia con generar ideas, en donde a través de preguntas escogen un tema a tratar, se elabora un primer escrito que es el borrador, posteriormente los niños miran el texto donde uno de ellos lee en voz alta, corrigiendo cualquier error que se pueda percibir.

Luego revisan las mejoras que pueden realizar a su escrito y lo van marcando con lapiceros de colores o resaltador, reorganizan las ideas, consultan el significado de las palabras o su correcta escritura si tienen dudas, reformulan la propuesta de su escrito y por último elaboran el escrito final en una copia impecable para ser presentado al grupo de compañeros, al coordinador y docente en la plenaria.

Se organizan en plenaria, y cada grupo comparte la producción de sus escritos, los niños reciben el elogio por parte del docente y el coordinador del programa.

## **6. REFLEXIÓN:**

Después de la puesta en común de los niños, se reflexiona sobre los aspectos que se deben mejorar y aquellos que se deben seguir fortaleciendo.

	<p><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b></p> <p><b>CÓMO ESTAMOS EN LECTO-ESCRITURA</b></p> <p>TALLER PARA PADRES Y MADRES</p>	<p><b>SESIÓN</b></p> <p>4</p> <p>Pág. 372 de 2</p>
---	--	--

### 1. OBJETIVOS:

- Dar a conocer cómo están los niños en el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura según el test de análisis de lectura y escritura (TALE) que se sugiere para ser aplicado previamente.
- Establecer las acciones de mejora para afianzar y potenciar los resultados satisfactorios y mejorar aquellos que requieren atención.

### 2. CONTENIDOS:

Los contenidos a tener en cuenta en el desarrollo de esta sesión tienen que ver con la explicación e interpretación del pretest de lectura y escritura.

### 3. RECURSOS:

Proyector, diapositivas con los resultados de la prueba diagnóstica aplicada.

---

#### **4. METODOLOGÍA:**

- Expositiva por parte de la coordinadora del programa quien da la bienvenida a la sesión y explica lo que se desarrolla en este taller explicando los resultados de los niños en el test aplicado.
- Participativa por parte de los padres y madres de familia quienes realizan preguntas libremente sobre los resultados obtenidos por sus hijos y brindan sus aportes y comentarios al respecto.

#### **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se convoca a todos los padres y madres de familia en un salón amplio y se inicia la presentación de los resultados por parte de la coordinadora del programa quien explica las diferentes variables que mide cada subtest de lectura y de escritura y cómo están los niños en estos aspectos del lenguaje.


Seguidamente se determinan las acciones de mejora en los aspectos que están bajos y potenciar aquellos que se encuentran en buen nivel.

Se invita a los padres y madres de familia a continuar con la dinámica de los talleres donde se brindarán las estrategias que pueden tener con sus hijos en casa para fortalecer este proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **6. REFLEXIÓN:**

Se recogen las sugerencias, inquietudes y comentarios de los padres y madres de familia para tener presentes en la realización de las siguientes sesiones.



 An illustration showing a family of four (mother, father, and two children) sitting around a table, reading a book together. The scene is framed by a decorative border of colorful school supplies like pencils, erasers, and paper.	<p><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b></p> <p><b>CONOCIENDO EL PROCESO DE LECTO- ESCRITURA</b></p> <p>TALLER PARA PADRES E HIJOS</p>	<p><b>SESIÓN</b></p> <p><b>5</b></p> <p>Pág. 374 de 4</p>
---	---	---

### 1. OBJETIVOS:

- Fortalecer el proceso de la lecto-escritura en los niños que cursan segundo grado de primaria compartiendo las estrategias que utilizan los padres y madres de familia en casa y en los diferentes momentos durante el día.
- Determinar y enriquecer las estrategias utilizadas en el hogar para favorecer el proceso de la lectura, escritura y lenguaje oral.

### 2. CONTENIDOS:

El contenido que se desarrolla en esta sesión tiene que ver con el concepto que los padres y madres de familia tienen sobre el lenguaje oral, la lectura y la escritura, y la identificación de las estrategias que habitualmente utilizan en casa para favorecer el desarrollo de estas competencias lingüísticas.

### 3. RECURSOS:

Tarjetas de cartulina por colores (rojo, amarillo, azul), hojas de papel tamaño carta, lapiceros, tablero acrílico y marcadores.

### **3. METODOLOGÍA:**

La metodología considerada que se utiliza en el desarrollo de este taller es:

- *Expositiva* por parte del coordinador del programa, que en este caso, es la investigadora, quien lidera el proceso de los talleres de intervención familiar, recibe, saluda, informa a los participantes sobre las actividades a desarrollar, lidera la plenaria, establece un consenso donde se socializan los aportes de los padres y madres de familia, realiza un resumen de las ideas más relevantes que se han comentado en esta sesión para posteriormente plasmarlas en un plegable que se entregará en el siguiente encuentro. Finalmente, despide y cierra la sesión.
- Dinámica de pequeños grupos, por parte de los padres y madres de familias que se reúnen para desarrollar las pautas de trabajo indicadas.
- Dinámica en gran grupo, para la puesta en común de lo desarrollado en esta sesión.

### **4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se reciben los padres y madres de familia y a la entrada se les entrega una de las tarjetas por color. En un primer momento los padres se organizan de forma general en el salón destinado para el encuentro, posteriormente se presenta la dinámica de trabajo y se da a conocer el objetivo del taller.

---

Luego se invita a organizarse por grupos según el color de la tarjeta que les correspondió: el grupo con tarjeta de color rojo trabaja sobre lenguaje oral, el grupo con color amarillo reflexiona sobre la lectura y el equipo que recibe la de color azul analiza sobre la escritura.

Se procede a la elección de un moderador y de un secretario para tomar los apuntes en cada uno de los grupos formados, dando respuesta a las siguientes preguntas:

- Qué entienden por el tema asignado? (lenguaje oral-lectura-escritura)
- Cómo desarrollan en casa esta habilidad y qué estrategias han implementado con los niños?

Cada uno de los participantes da a conocer al grupo pequeño su definición del concepto solicitado y las estrategias utilizadas, así como también sus experiencias personales en el tema que serán recopiladas por el secretario elegido.


Culminado el trabajo en los pequeños grupos, se convocan a organizarse en un solo grupo para la plenaria, donde cada moderador expone y comparte el trabajo realizado de acuerdo a la competencia lingüística que le correspondió analizar a su equipo.

Finalmente, el coordinador del encuentro establece un consenso en la definición de cada una de las habilidades lingüísticas trabajadas en esta sesión y de las estrategias que se realizan en casa para favorecer su desarrollo, teniendo en cuenta la información suministrada por cada moderador y las diferentes opiniones y experiencias que los participantes de los otros grupos expresan libremente.

## **5. REFLEXIÓN:**

Para concluir se destina un espacio donde los padres manifiestan inquietudes o aportes al trabajo realizado.

De este encuentro se deja una recopilación con algunas estrategias que favorecen el proceso lector y escrito en edades tempranas en un plegable que se presenta entre el material del apéndice E.

 An illustration showing a family of four (two adults and two children) sitting around a table, reading a book together. The scene is framed by a decorative border of colorful school supplies like pencils, pens, and erasers.	<p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b></p> <p style="text-align: center;"><b>LA CARTA VIAJERA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>TALLER PARA NIÑOS</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN</b></p> <p style="text-align: center;"><b>6</b></p> <p style="text-align: center;">Pág. 378 de 3</p>
---	--	---

### 1. OBJETIVOS:

- Incentivar al niño para que escriba cartas a un compañero de otro centro escolar y mantener una comunicación cercana con el mismo.
- Conocer y compartir un momento con el compañero que mantuvo contacto a través de las “cartas viajeras” durante el período escolar.

### 2. CONTENIDOS:

Los contenidos que se desarrollan en esta sesión tienen que ver con la redacción y estructuración correctamente de una carta para mantener una comunicación escrita con otra persona que comparte los mismos intereses.

### 3. RECURSOS:

Hojas de colores, sobres lápices, colores y marcadores. Y en el encuentro de los colegios se ofrece un refrigerio: gaseosas, vasos plásticos, servilletas y empanadas.

### 4. METODOLOGÍA:

La propuesta metodológica que se desarrolla en esta sesión es:

- 
- Expositiva por parte de la coordinadora del programa quien informa la actividad a desarrollar.
  - Participativa por parte de los niños, quienes escriben y reciben cartas de un compañero de otro colegio.
  - Interactiva, donde comparten con niños de otro colegio, a quienes conocían por sus cartas.

## **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se organiza con dos colegios diferentes, en donde los niños se escriben cartas de diversos temas o situaciones y la coordinadora del programa de intervención lleva las cartas de un centro al otro. Al final del curso escolar se organiza una actividad con los docentes directores de grupo con el objetivo de que los niños se conozcan personalmente.

Inicialmente se motiva a los niños presentando una caja con un mensaje que los invita a escribir a otros niños que tienen su misma edad y establecer una comunicación secuencial por medio de mensajes una vez a la semana.

Esta caja siempre está acompañada con un mensaje general escrito por su profesora que nombra a los niños con el objetivo de que confirmen que el mensaje es para ellos.


Luego la docente comienza a repartir los sobres para cada uno de los niños, cada uno recibe su carta donde lleva el nombre del destinatario y del remitente.

Después cada niño inicia a dar respuestas a la correspondencia, se escribe la fecha, el saludo, el desarrollo del mensaje, la despedida y la firma. Le pueden incluir dibujos y frases alusivas al mismo.

Esta actividad se realiza durante los últimos períodos escolares y luego al final se organiza un encuentro entre los niños de los dos colegios con el objetivo que se conozcan y compartan lo que significó esta actividad.

## **6. REFLEXIÓN:**

Se recogen las manifestaciones de los niños sobre la actividad, lo que sienten al escribir las cartas y al recibirlas, y los puntos de vista del profesor del salón de aula de cada grupo.

	<p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b> <b>DESPERTANDO EL GUSTO POR LEER</b> <b>TALLER PARA PADRES Y MADRES</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN</b> <b>7</b> Pág. 381 de 3</p>
---	---	---

### 1. OBJETIVO:

- Brindar a los padres y madres de familia orientaciones de cómo se puede realizar lectura compartida para despertar el interés del niño en temas variados y motivarlos a leer.

### 2. CONTENIDOS:

El contenido para esta sesión se basa en la introducción de los aspectos básicos a tener en cuenta para realizar una lectura motivante que logre captar el interés del niño y las distintas estrategias que pueden utilizar los padres y madres de familia para desarrollar adecuadamente esta actividad.

### 3. RECURSOS:

Cuentos infantiles, hojas de papel tamaño carta, lapiceros, tablero de acrílico y marcadores.

### 4. METODOLOGÍA:

- Expositiva por parte del coordinador del programa, quien recibe a los padres y madres de familia, los saluda y les informa sobre la actividad a realizar en la



---

sesión; la cual se inicia con un resumen de lo visto en el encuentro anterior y la entrega por parte de la investigadora de un plegable con todas las estrategias que utilizan los padres y madres de familia en casa para favorecer el desarrollo de la lectoescritura en sus hijos.

- Role-playing, con la participación activa de un padre de familia y un docente del grado segundo quienes realizan un juego de roles, haciendo uno de padre y otro de hijo según la indicación brindada al inicio de la actividad.
- Dinámica en pequeños grupos por parte de los padres de familias, quienes ofrecen sus opiniones de acuerdo a las observaciones sobre el juego de roles presentado al grupo, extrayendo los puntos más significativos de la dinámica desarrollada.
- Dinámica en gran grupo para la puesta en común, donde se hace la síntesis de lo desarrollado por todos los grupos pequeños y se unifican los aspectos centrales del tema propuesto para el taller.

## **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Los padres y madres de familia convocados al taller son recibidos por la coordinadora del programa quien los invita a dirigirse a la biblioteca del colegio para el desarrollo de la actividad.

En un primer momento se presenta el objetivo del trabajo, se comparten algunas experiencias que se tengan sobre la lectura libre en casa, posteriormente pasan a trabajar en equipos de grupos pequeños, donde se tiene previsto un orientador

---

(docente) de la actividad para realizar la experiencia y de allí poder retomar aspectos fundamentales que se van a compartir en el gran grupo.


El orientador del grupo junto con un padre de familia realiza el ejercicio, el papá toma el rol de hijo y el docente el de padre; los demás integrantes del grupo observan la dinámica de trabajo y toman atenta nota de lo que sucede, para compartir y socializar la experiencia en un primer momento en el grupo de trabajo y unifican los aspectos para ser socializados en la plenaria general y poder brindar los aportes.

Una vez realizado el ejercicio, se invita nuevamente a todos los padres a compartir la experiencia de los equipos de trabajo con el moderador del equipo, se van registrando los aspectos centrales en el tablero y se realiza una conclusión final por parte del coordinador de la actividad.

Se efectúa una síntesis de los aportes y posteriormente se les entrega la reseña para ser trabajada en un taller que se organiza con los niños.

## **6. REFLEXIÓN:**

Se brinda el espacio para despejar inquietudes y poderlas aclarar; los padres de familia expresan como se sintieron en la actividad. Los resultados de la actividad brindan una síntesis que sirve de insumo para el taller que vivenciarán con sus hijos en el colegio.

 An illustration showing a family of four (a mother, a father, and two children) sitting on a rug and reading a book together. The scene is framed by a decorative border of colorful school supplies like pencils, erasers, and paper.	<p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b> <b>DISFRUTANDO LA LECTURA EN COMPAÑÍA</b> <b>TALLER PARA NIÑOS</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN</b> <b>8</b> Pág. 384 de 3</p>
--	--	---

### 1. OBJETIVOS:

- Despertar en el niño el interés por leer sin temor, para que su lectura sea cada vez más espontánea.
- Generar un trabajo colaborativo entre los padres y madres de familia con el niño, para una lectura más libre y fluida.

### 2. CONTENIDO:

Los contenidos que se trabajan en esta sesión tienen que ver con hacer ver a los padres y madres de familia la importancia de la lectura colaborativa entre el niño y el tutor, para corregir con amor los errores que puedan cometer sus hijos al leer.

### 3. RECURSOS:

Biblioteca, variedad de libros, revistas y cuentos.

### 4. METODOLOGÍA:

- 
- Expositiva por parte de la coordinadora del programa de intervención quien recibe a los padres y madres de familia con sus hijos y los invita a dialogar sobre lo importante que es despertar en los niños el deseo de leer por medio de los cuentos o libros de su interés. En un encuentro anterior con los padres, se informó sobre las estrategias y técnicas que se deben tener en la lectura compartida.
  - Participativa por parte de los padres y madres de familia y sus hijos quienes comparten una lectura y corrigen a sus hijos los errores que cometan en la misma.
  - Dinámica de pequeños grupos familiares, los padres de familia con sus hijos.

## **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se invita a los niños y padres y madres de familia a la biblioteca del colegio, donde se tiene previsto una serie de materiales variados que van relacionados con la edad de los niños.

El niño escoge el material de su mayor interés, se reúne con sus padres, quienes dejan que el niño observe el material sin que lo interrumpan, luego el padre o la madre junto con el niño comienza a realizar la lectura teniendo presente las indicaciones previas en el taller de padres sobre la lectura entre dos.


Cuando se presenta que el niño lee una palabra con error, el tutor da una pausa para permitir la autocorrección del niño, solo orientando la manera correcta de pronunciar la palabra y continúan con la lectura.

Se puede dar el caso que van intercalando la lectura para dinamizar en ciertos momentos el ejercicio; cuando el texto presenta alguna dificultad, lo respaldan leyendo juntos en voz alta, el tutor modula la velocidad para igualarla a la lectura del niño y de esta forma la experiencia es más gratificante, formativa y va fortaleciendo la seguridad en el niño.

Es importante que los padres de familia le brinden al niño una palabra gratificante del proceso vivido.

## **6. REFLEXIÓN:**

Se realiza una plenaria en donde participan los padres invitados y los niños, se dialoga sobre la experiencia vivida, se narran posibles situaciones que se presenten y se elogia al niño de su proceso hasta el momento. Posteriormente se da un espacio para despejar posibles inquietudes con respecto al tema.

 An illustration showing a family of four (a man, a woman, and two children) sitting around a table, reading a book together. The scene is framed by a decorative border of colorful school supplies like pencils, erasers, and books.	<p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b></p> <p style="text-align: center;"><b>DISFRUTANDO CON LOS ABUELOS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>TALLER PARA NIÑOS</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN</b></p> <p style="text-align: center;"><b>9</b></p> <p style="text-align: center;">Pág. 387 de 3</p>
---	---	---

### 1. OBJETIVOS:

- Incentivar el proceso lector y escritor de los niños de una manera afectiva e impactante como es leer y escribir en contacto con los abuelitos.
- Compartir la experiencia intergeneracional, donde se vivencian anécdotas, tradiciones y una nueva visión del mundo.
- Sensibilizar al niño para que le guste leer y crear historias.

### 2. CONTENIDOS:

Los contenidos que se tienen en cuenta para esta sesión tienen que ver con la manera correcta y amena de narrar un cuento en compañía de personas que son afectivamente importantes para los niños como los abuelitos.

### 3. RECURSOS:

Cuentos infantiles, trajes especiales de los abuelos, fotos y objetos recordatorios de momentos especiales.

#### **4. METODOLOGÍA:**

- Expositiva por parte de la coordinadora del programa de intervención familiar quien organiza un encuentro con los abuelitos de los niños previo a la actividad del cuento, donde se orientan sobre la dinámica a seguir, los objetivos que buscamos y darles algunas claves importantes a tener presentes en la narración de cuentos. Posteriormente se fija la fecha y la hora de la actividad.
- Participativa por parte de los abuelos, cuando narran sus cuentos a los niños y les muestran diferentes objetos que rememoran momentos importantes en sus vidas.
- Dinámica de pequeños grupos por parte de 4 niños con sus abuelitos que comparten experiencias y anécdotas impactantes de su vida.
- Dinámica en gran grupo, para la puesta en común de las experiencias más lindas o impactantes que contaron los abuelitos en los pequeños grupos.

#### **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

El salón de clase ese día debe tener una organización diferente para recibir a los niños, es un día especial, se tiene una visita importante de algunos de los abuelitos de los niños del grado.

Una vez organizados, la docente invita a los niños a reunirse en media luna alrededor de los abuelitos que van pasando al frente uno a uno con la narración de un cuento.

Utilizando varias técnicas explicadas por la docente con anterioridad se vincula al niño con la narración de la historia, posteriormente se realizan preguntas para retomar la historia y verificar el grado de atención, concentración y apropiación del vocabulario tratado.


Posteriormente con la participación de los otros abuelitos invitados nos organizamos en pequeños grupos para compartir anécdotas de la vida de las personas mayores, ellos les muestran fotos, objetos y recuerdos.

Y finalmente en plenaria grupal se comparten todas estas experiencias vividas en los pequeños grupos.

## **6. REFLEXIÓN:**

Se recogen los comentarios de las experiencias vividas tanto por los niños como por los abuelitos en el desarrollo de esta sesión.



 A colorful illustration of a family (mother, father, and two children) sitting around a table, reading a book together. The scene is framed by a decorative border of school supplies like pencils, erasers, and books.	<p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b> <b>CÓMO LEER Y ESCRIBIR CON LOS HIJOS</b> <b>TALLER PARA PADRES Y MADRES</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN</b>  10  Pág. 390 de 3</p>
---	--	---

### 1. OBJETIVO:

- Compartir con los padres diferentes estrategias que se pueden realizar para favorecer el proceso lector y escritor en edades tempranas.

### 2. CONTENIDO:

El contenido que se desarrolla en esta sesión tiene que ver con el análisis de artículos académicos publicados por distintos autores y que sirven de referente teórico de especialistas que han estudiado sobre el proceso de la lectura y la escritura.

### 3. RECURSOS:

Tarjetas para conformar los equipos de trabajo, diapositivas, computador, proyector, marcadores, cartulinas, papel kraft, cinta, hojas de papel tamaño carta, lapiceros y artículos impresos de los autores escogidos para el apoyo de la actividad.

### 4. METODOLOGÍA:

La metodología considerada que se utiliza en el desarrollo de este taller es:

- 
- Expositiva por parte de la coordinadora del programa, que recibe a los padres y madres después de realizada una invitación especial buscando una motivación extra para tener una mayor asistencia al taller, el cual se inicia retomando el trabajo del encuentro anterior, recordando los compromisos establecidos y las acciones nuevas que se han implementado con los padres.
  - Dinámica de pequeños grupos, por parte de los padres y madres de familias que se reúnen para desarrollar las pautas de trabajo indicadas de manera creativa.
  - Dinámica en gran grupo, para la puesta en común de lo desarrollado en esta sesión.

## **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se reciben los padres y madres de familia y a la entrada se les entrega una de las tarjetas con la palabra “*lectura*” o “*escritura*”. En un primer momento los padres se distribuyen de forma general en el salón destinado para el encuentro, donde se les presenta la dinámica de trabajo a realizar dando a conocer el objetivo del taller.

Se inicia la actividad presentando por medio de diapositivas las generalidades del proceso lector y escritor en estas edades. Se despejan inquietudes, se escucha a los padres y posteriormente se les invita a organizarse por equipos de trabajo, teniendo presente la palabra que recibieron en la tarjeta al iniciar el taller.

Conformados los equipos se entregan las lecturas de los autores seleccionados para esta dinámica y un derrotero de la actividad con el propósito de que los padres extraigan las ideas centrales y de mayor relevancia que muestran los artículos para que

---


las unifiquen para socializarlas al resto de participantes de una forma creativa y expresiva como pueden ser canciones, coplas, dramatizaciones, etc.

Finalmente se presentan las conclusiones por equipo de forma creativa, puede ser con una dramatización, una copla, una canción, un escrito, etc.

## **6. REFLEXIÓN**

Para concluir el taller se destina un espacio donde los padres manifiestan inquietudes o aportes al trabajo realizado.

De este encuentro se deja una recopilación con algunas estrategias que favorecen el proceso lector y escrito en edades tempranas. (Ver anexo)

	<p><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b></p> <p><b>APRENDIENDO CON LOS AUTORES</b></p> <p>TALLER PARA PADRES E HIJOS</p>	<p><b>SESIÓN</b></p> <p>11</p> <p>Pág. 393 de 4</p>
---	---	---

### **1. OBJETIVOS:**

- Posibilitar la experiencia para que el niño interactúe con el autor del libro leído.
- Ofrecer la oportunidad de compartir experiencias sobre la vida del escritor y que los niños puedan realizar preguntas sobre su obra y otros temas relacionados.

### **2. CONTENIDOS:**

Los contenidos desarrollados en esta sesión tienen que ver con la manera correcta de escribir y presentar las obras en los libros que se comercializan al ser editados y con el conocimiento de las experiencias del escritor invitado, quien brinda su experiencia significativa a los jóvenes lectores de su obra.

### **3. RECURSOS:**

Adecuación del espacio para el encuentro, tarjeta de invitación al evento a padres y niños del curso y acuerdos con la editorial que posibilitará la visita del autor y quien brinda un compartir.

---

#### **4. METODOLOGÍA:**

- La metodología que se utiliza para la realización de este taller es:
- Expositiva por parte de la coordinadora del programa y el docente de lengua castellana, quienes reciben a los padres y madres de familia con sus hijos, al escritor y sus acompañantes del grupo editorial invitado y a los invitados especiales: profesores y directivas del colegio.
- Expositiva por parte de un niño que presenta al escritor invitado a todos los participantes del evento.
- Expositiva por parte del escritor invitado, quien cuenta sus experiencias vividas y anécdotas más significativas en su experiencia como escritor.
- Participativa por parte de los padres y madres de familia y los niños, quienes preguntan libremente al escritor sobre su vida y obra.

#### **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Desde las clases de lengua castellana en conjunto con la coordinadora del programa de intervención, se elige uno de los títulos que van a leer en uno de los períodos escolares, se analiza cuál puede ser el autor más significativo para los niños de su edad, se analiza sus obras, trayectoria profesional y se inicia acordando con la editorial el encuentro con el autor, se programa la fecha del encuentro y se inicia con un cronograma de actividades previo a la visita.

---

La docente de Lengua castellana inicia con seleccionar la obra y autor que se va a leer, preparación de los talleres que se van a realizar al interior de las clases. Esta preparación previa se realiza con el objetivo que los niños disfruten el momento del encuentro y sea realmente significativo y productivo cuando estén con el autor.

El día del encuentro, se organiza el recinto para que todos estén cómodos, atentos y dispuestos a compartir experiencias. Se realiza una corta reseña del autor invitado por parte de un niño para presentarlo a los padres de familia y a los compañeros de curso.

Posteriormente la coordinadora del programa y el docente agradecen la presencia de todos los invitados y dan la apertura para la intervención del autor, que inicia con su experiencia de vida de cómo se inició en el mundo de la escritura, habla sobre su niñez y presenta la esencia de su obra.


Por último, se da la oportunidad para realizar las preguntas por parte de los niños y demás asistentes, como por ejemplo: temas que lo han inspirado a escribir – creación de los personajes – tiempo que le llevó para escribir la obra. Posteriormente los estudiantes solicitan los autógrafos o dedicatorias.

## **6. REFLEXIÓN:**

Experiencia de gran valor para los niños y padres de familia que asisten al evento, en donde se busca despertar el interés por conocer sobre el apasionante mundo de los

libros, la oportunidad de tener un contacto directo con el autor, descubrir su sentir y poder tener su autógrafo o dedicatoria.

Se recogen por escrito los comentarios y experiencias de los participantes para ser analizados por la coordinadora del programa.

	<p><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b></p> <p><b>LEYENDO EN LA BIBLIOTECA</b></p> <p><b>TALLER PARA LOS NIÑOS</b></p>	<p><b>SESIÓN</b></p> <p>12</p> <p>Pág. 397 de 3</p>
---	--	---

### **1. OBJETIVOS:**

- Favorecer en los niños el interés por la lectura, la consulta y la reflexión que se puede realizar a partir de los libros.
- Incentivar la visita regular de los niños con sus padres y madres de familia a las bibliotecas locales con el fin de desarrollar producción de textos, de investigación y de comunicación.

### **2. CONTENIDO:**

Los contenidos que se desarrollan en esta sesión tienen que ver con la organización y la importancia que tienen las bibliotecas tanto del colegio, como las de la ciudad, en el desarrollo de competencias lingüísticas y en la investigación.

### **3. RECURSOS:**

Biblioteca escolar o de la ciudad donde se disponen los espacios para trabajar con los niños, transporte escolar, padres y madres de familia, profesores y coordinadora del programa acompañantes a la actividad.



---

#### **4. METODOLOGÍA:**

- Expositiva por parte de la coordinadora del programa, quien dinamiza la visita a la biblioteca escolar y a la biblioteca de la ciudad y explica a los niños la manera de comportarse en la misma y las diferentes actividades que pueden realizar en este recinto.
- Activa por parte de los niños que visita las bibliotecas donde realizan diferentes actividades de lectura, escritura y narración de cuentos.

#### **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

En primera instancia se trabajan diversas actividades en la biblioteca del centro escolar, como pueden ser: lectura compartida, lectura libre y consulta sobre el proyecto de aula. Posteriormente, se organiza una visita a la biblioteca local, con el objetivo de motivar a los niños a realizar visitas más frecuentes con sus padres y madres de familia a este lugar.

Los niños entran en contacto con lo planeado para la visita como espacios para la narración de cuentos, dramatizaciones, función de títeres, consulta de libros y muchas cosas más que ofrece la entidad.

Se programa la lectura de cuentos animada por una persona que labora en la biblioteca y es la encargada de animar a los niños en el proceso lector y escritor.

---

Posteriormente los niños pasan a otro salón donde libremente pueden elegir los cuentos, libros o historietas acordes a su edad.

Se deja el espacio para tomar su lonchera en un salón destinado para esta actividad.


Luego pasan una función de títeres y por último visitan una sala de proyección de películas, brindando espacios enriquecedores y divertidos.

Al día siguiente realizan en su salón de clases con la profesora la retroalimentación de la salida y se anima a los niños a volver a visitar la biblioteca con sus padres y madres de familia.

## **6. REFLEXIÓN:**

Actividad que favorece y enriquece el proceso de acercamiento de los niños a los libros, donde ellos descubren que pueden aprender muchas cosas, se divierten y profundizan su saber.

Como reflexión con los docentes queda el compromiso de seguir motivando la lectura y la escritura desde distintos lugares diferentes del aula de clase y de abrir espacios para visitar la biblioteca del colegio con mayor frecuencia.

	<p><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b></p> <p><b>CÓMO LEER CUENTOS A MIS HIJOS</b></p> <p><b>TALLER PARA PADRES Y MADRES</b></p>	<p><b>SESIÓN</b></p> <p>13</p> <p>Pág. 400 de 3</p>
---	---	---

### 1. OBJETIVOS:

- Compartir estrategias que permiten mantener la atención del niño mientras se lee para favorecer las habilidades de comprensión lectora.
- Incentivar en la familia el gusto por leer en compañía para fortalecer el vínculo afectivo entre padres e hijos.

### 2. CONTENIDOS:

El contenido que se desarrolla en esta sesión es compartir con los padres y madres cómo realizan la lectura de cuentos, narraciones e historias al leer con los niños en casa enriqueciendo esta dinámica con los aportes de los autores reconocidos en esta especialidad.

### 3. RECURSOS:

Hojas de papel tamaño carta, lapiceros, tablero acrílico y marcadores.

### 4. METODOLOGÍA:

La metodología considerada que se utiliza en el desarrollo de este taller es:

- 
- Expositiva por parte de la coordinadora quien recibe a los padres y madres, saluda y presenta los objetivos de la actividad a desarrollar. Realiza un resumen de las ideas más importantes que se han fundamentado hasta el momento e integra los grupos de trabajo para la sesión.
  - Dinámica y participativa de pequeños grupos, por parte de los padres y madres de familias que se reúnen para desarrollar las pautas de trabajo indicadas.
  - Dinámica en gran grupo, para la puesta en común de lo desarrollado en esta sesión.

## **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se inicia el encuentro socializando algunas experiencias de las habilidades implementadas por los padres de familia en la casa que les han servido para continuar motivando el proceso lector y escrito en los niños.

Posteriormente se presenta el objetivo de trabajo para el encuentro y se invitan a los padres y madres a organizarse en grupos de seis personas para que socialicen sobre las siguientes preguntas:


- Qué tipo de lectura realizan con mayor frecuencia con los niños?
- Cuál es el espacio adecuado para realizar esta actividad?
- Qué destrezas desarrollan para mantener la atención de los niños en la lectura?

Con el aporte de todos, organizar una actividad de narración de una historia para compartir en una plenaria los aspectos más importantes encontrados y que

proporcionan un direccionamiento sobre cómo leer a los niños para que la lectura sea agradable, significativa y motivadora para los niños.

## **6. REFLEXIÓN:**

El encuentro permitió enriquecer las diversas estrategias que utilizan los padres de familia en casa para motivar el proceso lector y escritor y a la vez, identificar los aspectos claves de mayor importancia a considerar para que el proceso sea provechoso y óptimo tanto para los padres como para sus hijos.

	<p><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b></p> <p><b>LA NOCHE DE LOS CUENTOS</b></p> <p><b>TALLER PARA PADRES E HIJOS</b></p>	<p><b>SESIÓN</b></p> <p>14</p> <p>Pág. 403 de 3</p>
---	--	---

### 1. OBJETIVOS:

- Estimular la lectura recreativa y compartir en familia de un espacio lúdico pedagógico divertido.
- Favorecer el proceso de la lecto-escritura con la participación directa de la familia, buscando espacios de encuentro y de aprendizaje que sean significativos.

### 2. Contenidos:

Los contenidos a trabajar en el desarrollo de esta sesión tienen que ver con las diferentes maneras de compartir espacios lúdicos para mejorar los canales de comunicación entre los padres y madres de familia con el centro escolar, lo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.

### 3. RECURSOS:

---

Espacio destinado para la actividad (Biblioteca), un “Cuentero” invitado por un grupo editorial, tarjeta de invitación para los padres de familia al evento y refrigerio (degustación de galletas y leche para los invitados).

#### **4. METODOLOGÍA:**

- Expositiva por parte de la coordinadora del programa que recibe a los padres y madres de familia, los niños, profesores y el cuentero invitado; presenta la actividad a realizar y cierra el evento.
- Participativa por parte de los padres y madres de familia y sus hijos quienes escuchan el cuento y preguntan libremente sobre el mismo y la manera de narrar especial y llamativa.
- Participativa por parte del cuentero, quien narra de manera especial un cuento.

#### **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se organiza un encuentro de gran valor de integración, donde van a compartir padres y madres de familia, niños, docentes y directivos del centro, de una actividad lúdica que favorece el proceso lector y escritor y fortalece los lazos de comunicación escuela – familia.

Este encuentro se realiza con la colaboración de una editorial y del colegio donde el objetivo es contar con un invitado especial “Un Cuentero”, en donde de forma previa se

---

ha realizado toda una serie de actividades que van a favorecer este encuentro, como la lectura de cada fin de semana de los libros viajeros, que motivan la lectura en familia y va acompañada de una pauta de orientación para ser socializada los lunes en cada salón de clase.


Se realiza la invitación a todos los participantes para que esa noche se deje volar la imaginación, la creatividad y se busque crear un espacio de esparcimiento, de compartir, de aprender y de diversión.

Se inicia dando la bienvenida a todos los participantes y se presenta al invitado de la actividad. El presenta la historia que va a narrar y comienza la actividad con un derroche de energía, que cautiva a todos los invitados. Cuando termina su intervención, se da el espacio para preguntas libres sobre su exposición y finalmente compartir una pequeña degustación intercambiando palabras entre todos los participantes.

## **6. REFLEXIÓN:**

Se recogen los comentarios de los participantes de esta actividad que favorece la integración familia y centro escolar.



 An illustration showing a family of four (a mother, a father, and two children) sitting around a table, reading a book together. The scene is framed by a decorative border of colorful school supplies like pencils, erasers, and books.	<p><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b></p> <p><b>CONOCIENDO A “BUCO”</b></p> <p><b>TALLER PARA NIÑOS</b></p>	<p><b>SESIÓN</b></p> <p><b>15</b></p> <p>Pág. 406 de 3</p>
---	---	--

### 1. OBJETIVOS:

- Escuchar con atención la narración de cuentos para poder interpretar y comprender la historia presentada.
- Interpretar preguntas formuladas alusivas al texto leído para poder argumentar las respuestas en forma correcta.
- Ofrecer una actividad llamativa y creativa de la lectura de los cuentos a los niños de segundo de primaria y la manera de poder realizar la producción e interpretación de una historia.

### 2. CONTENIDOS:

Los contenidos que se tienen en cuenta en el desarrollo de esta sesión tienen que ver con la manera correcta de interpretar una lectura y reconocer la importancia de preguntar lo que no se comprende y el vocabulario nuevo para enriquecer cada día el lenguaje.

### 3. RECURSOS:

---

Cuento infantil “El cumpleaños de Buco”, Caja de cartón, tarjetas de cartulina con vocabulario diferente de la lectura, tablero acrílico, cinta adhesiva, ficha de trabajo y marcadores.

#### **4. METODOLOGÍA:**

- Expositiva por parte de la coordinadora del programa quien saluda a los niños y los invita a participar activamente en esta sesión de lectura y quien finalmente lee el cuento.
- Participativa por parte de los niños quienes expresaban las palabras extrañas que no entendían.
- Dinámica individual con los niños respondiendo un cuestionario de la lectura presentada.
- Dinámica grupal, para la puesta en común de lo aprendido en el taller.

#### **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

La coordinadora del programa realiza la lectura de la historia “El Cumpleaños de Buco” (ver Anexo del taller), utilizando diferentes técnicas para realizar la lectura con sentido y buscando mantener la atención de los niños.

Se lanzan preguntas, se aclara el significado entre todos de las palabras desconocidas interpretándolo desde la lectura.

---

Posteriormente se presenta una caja de cartón en donde se encuentran tarjetas de cartulina con el vocabulario de la lectura y se pegan en la pizarra del salón de clase con el significado. Se propone realizar el ejercicio por filas y poder relacionar las palabras que se encuentran en la caja con el significado que está escrito en el tablero.

Una vez aclarado los términos, los niños se organizan por grupos y retoman nuevamente la lectura, luego se les invita a que en forma individual den respuesta a la pauta de trabajo (Anexo) y posteriormente poderla socializar en plenaria. Por último, algunos niños socializan como les pareció la actividad.

## **6. REFLEXIÓN:**

Se recogen los comentarios de los niños y los profesores sobre la actividad que es participativa por parte de los niños, que motiva la lectura y la comprensión, da pautas de la forma correcta de realizar una comprensión lectora y fortalece el trabajo en individual y participativo en los estudiantes.

Seguidamente se presenta el material utilizado para el desarrollo de esta sesión.



Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

De acuerdo con la lectura anterior:



**1. Responde las siguientes preguntas?**

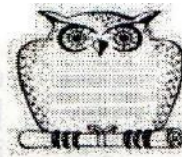
- a. Cuáles son los personajes de la historia? \_\_\_\_\_
- b. Dónde tiene lugar la historia? \_\_\_\_\_
- c. Cuál es el problema que se le plantea a Mochuelo? \_\_\_\_\_
- d. Que hizo Mochuelo para que se enterara que era su fiesta de cumpleaños? \_\_\_\_\_
- e. Finalmente le celebraron el cumpleaños a Mochuelo, cómo?. \_\_\_\_\_

**2. Lee cada frase y coloca la palabra correcta en el espacio en blanco:**

1. Mochuelo daba vueltas en su lecho, \_\_\_\_\_ entre las mantas.
2. Camino lentamente hacia la arboleda, donde vio a Tejón \_\_\_\_\_ bajo uno de los árboles.
3. Tras desayunar, descendió los \_\_\_\_\_ del viejo roble.
4. Suspiró Topo alzándose con \_\_\_\_\_.
5. Le encantaba oír el sonido de la lluvia \_\_\_\_\_ sobre las hojas.

Palabras:

lecho	ovillándose	repiqueteando	alacena
escaloncillo	ribera	mochuelo	acuclillado
tejón	parsimonia		



**3. Realiza un resumen corto de la lectura narrada.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Realiza un dibujo que represente la lectura.**

**5. Escribe el mensaje que deja este cuento:**

_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

## “CUMPLEAÑOS”

Mochuelo daba vueltas en su lecho, ovillándose entre las mantas. Le encantaba oír el sonido de la lluvia repiqueteando sobre las hojas en el exterior. De pronto, se incorporó en la cama.

-¡Esta noche es mi cumpleaños! -exclamó arrojándose de la cama y corrió a la cocina.

-Buenas noches, Mochuelo -le dijo su madre sonriendo-. ¿Quieres desayunar ahora mismo?

-Sí, si, tengo mucha hambre -dijo Mochuelo, sentándose a la mesa-. ¿Sabes qué noche es hoy, mamá?

-Ya lo creo -dijo Mamá Lechuza-. Esta noche me toca limpiar la alacena.

-¡No, no! -dijo Mochuelo-. Quiero decir si sabes qué noche es verdaderamente, es una noche muy especial. ¿lo sabías?

Mamá Lechuza rió de buena gana:

-¿Especial? ¿Qué tiene de especial limpiar la alacena?

“Lo ha olvidado”, pensó Mochuelo.

Tras desayunar, descendió los escaloncillos del viejo roble.

-Se ha olvidado de que esta noche es mi cumpleaños -suspiró para sí mismo-. Nunca había sucedido algo así.

Caminó lentamente hacia la arboleda próxima, donde vio a Tejón acuclillado bajo uno de los árboles.

-¿Qué hay, Tejón? -dijo Mochuelo-. ¿Sabes qué noche es esta?

-Seguro -dijo Tejón.

-¿Ah sí? -exclamó Mochuelo.

-Es la noche en que mi prima ha prometido enseñarme al fin el lugar secreto donde suele pescar -dijo Tejón.

-Ah, bueno -dijo Mochuelo-, pensé que estarías verdaderamente enterado de lo que tenía de especial esta noche.

-Llevo esperando aquí desde la apuesta del sol -prosiguió Tejón-, pero aún no aparece. Pues bien, no puedo seguir aguardándola. Óyeme, Mochuelo, si mi prima aparece al fin dile que estoy en el río, ¿quieres?

Dicho esto, Tejón salió pitando, sin siquiera aguardar a una respuesta.



Mochuelo permaneció allí algún tiempo, mirando en dirección al sendero, pero nadie apareció.

-No voy a quedarme aquí toda la noche –pensó-, menos cuando es mi cumpleaños.

Resolvió escribir una nota para la prima de Tejón y la adhirió al tronco de un árbol. En seguida retrocedió unos pasos y echó una ojeada a la nota.

“Supongamos que esa nota fuera un cartel”, pensó. “Supongamos que dijera ‘Esta noche es el cumpleaños de Mochuelo’. Y supongamos que hubiera otros carteles iguales a éste en todo el bosque. ¡Todo el mundo se enteraría de que es mi cumpleaños!”

-¡Eso es! –gritó-. Voy a confeccionar unos cuantos carteles.

Corrió de vuelta a casa, riendo todo el tiempo. Primero buscó algunos tablones, luego abrió un bote de pintura y metió una de sus alitas dentro para impregnarla de pintura. Con ella escribió en el primer tablón:

### *ESTA NOCHE ES EL CUMPLEAÑOS DE MOCHUELO*

“Voy a poner este cartel en la ribera”, pensó para sí mismo.

Y pintó algo parecido al agua del río en la parte inferior del cartel, para acordarse de que ese cartel en particular iría en las cercanías de la ribera.

Así fue decorando cada cartel para no olvidar donde había pensado colocarlos.

Una vez concluidos los carteles, los llevó consigo por el sendero, pero al llegar al árbol más grande del bosque, recordó que iba a necesitar martillo y clavos. Así pues, dejó el montoncito de carteles a los pies del árbol mayor y corrió de vuelta a casa.

Sólo que, al volver a ese punto donde había dejado los carteles, éstos habían desaparecido. Y le pareció oír que alguien martilleaba en el bosque, por lo que decidió investigar.

De pronto, el martilleo cesó. Y el Topo asomó la cabeza desde detrás de un árbol.

-¿Eres tú, Mochuelo? –dijo en un tono de voz suave y tranquilo.

-Hola, Topo –dijo Mochuelo-. Hacía mucho que no te veía.

-Nadie lo hace –dijo Topo. Aunque yo sí te he visto a ti, Mochuelo

-aclaró tímidamente-. Y me has hecho muy feliz, qué quieres que te diga.

-¿Ah sí? –inquirió Mochuelo-. Pues no se te ve muy feliz.





-Oh, bueno, es que siempre me veo igual –suspiró Topo-. Pero sí que lo estoy, esta noche. Muy, muy feliz. ¿Sabes qué noche es ésta, Mochuelo?

-¡Ya lo creo! –gritó Mochuelo-. ¿Y tú lo sabes?

-Esta noche es mi cumpleaños –dijo Topo.

-¿Tu cumpleaños? –volvió a gritar Mochuelo.

-Todos los años cumpla años –prosiguió Topo con orgullo-, pero nadie se entera jamás de ello. Y ahora resulta que tú si lo has recordado, Mochuelo.

-¿Yo? –preguntó Mochuelo intrigado.

-Claro que sí –continuó Topo-. Te dijiste a ti mismo que hoy debería ser el cumpleaños de Topo y resolviste hacerme un regalo. Y luego lo trajiste hasta aquí, abandonándolo junto a mi agujero, para marcharte en seguida y darme una sorpresa. Oh, Mochuelo querido... -suspiró Topo alzándose con parsimonia-. ¡Me siento tan feliz! Ven y compruébalo por ti mismo.

Topo cogió a Mochuelo por el ala y lo impulsó a adentrarse un poco más en el bosque.

¡Mira! –dijo-. Mi nueva casa. ¿No es hermosa?

Mochuelo no conseguía dar crédito a lo que veían sus ojos. Topo había comenzado a edificarse una casa nueva con sus carteles.

Siempre he querido tener una casa de verdad –explicó Topo-. Y ahora, dónde podré quedarme sentado todo el día y contemplar los bellos decorados que han pintado en los tablones.

Topo era incapaz de leer nada. De hecho, tampoco veía muy bien.

-Uf, Seré tan feliz en mi nueva casa –dijo Topo.

Mochuelo echó una ojeada a sus carteles. Algunos habían sido ya claveteados entre sí por Topo.

“Ahora sí que nadie se va a enterar de mi cumpleaños”, suspiró.

En seguida reparó en la expresión de felicidad de Topo y, cogiendo el martillo, lo ayudó a edificar su nueva casa.

Una vez concluida, él y Topo se sentaron un momento a descansar en una rama cercana y desde allí admiraron la nueva casa.

-¿Sabes qué noche es ésta, Topo? – dijo Mochuelo-. Es también la de mi cumpleaños.

-¿Tu cumpleaños y el mío son la misma noche?- exclamó Topo.

-Así es –dijo Mochuelo-. ¿Por qué no te vienes conmigo a casa y celebramos allí nuestro cumpleaños junto?

Topo quedó encantado con la idea. Nunca antes había celebrado nada con nadie.

Juntos caminaron por el sendero del bosque, de vuelta a casa de Mochuelo. Y él mismo abrió la puerta a su invitado.

-¡Sorpresa! – gritó todo el mundo desde el interior-. ¡Feliz cumpleaños, Mochuelo!

Mochuelo no daba crédito a sus ojos.

La cocina estaba decorada en su totalidad con lucecillas y papeles de colores, la mesa puesta para una fiesta y en torno a ella estaban sentados todos los amiguitos de Mochuelo.

-¿Qué sucede, Mochuelo? –le susurró Topo.

-¡Es una fiesta de cumpleaños! –grito Mochuelo.


Y corrió hacia su madre para darle un gran abrazo.

-¡Te has acordado de mi cumpleaños! Es también el cumpleaños de Topo –dijo Mochuelo.

-¡Feliz cumpleaños, Topo! –dijo la señora Lechuza.

-¡Feliz cumpleaños, Topo y Mochuelo! –gritaron todos al unísono.

Topo y Mochuelo se miraron un segundo entre sí, pensando cada uno lo mismo: "Un cumpleaños es mucho mejor cuando se comparte con los demás".

	<p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b></p> <p style="text-align: center;"><b>COMPARTIENDO MIS ESCRITOS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>TALLER PARA NIÑOS</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN</b></p> <p style="text-align: center;">16</p> <p style="text-align: center;">Pág. 416 de 3</p>
---	---	---

### 1. OBJETIVOS:

- Brindar la oportunidad para que los niños puedan plasmar sus propios escritos y compartirlos con otros niños de su colegio.
- Permitir que los niños puedan construir sus propios relatos y acompañarlos con dibujos y mensajes que van a despertar el gusto por leer y escribir.

### 2. CONTENIDOS:

Los contenidos que se desarrollan en esta sesión, tienen que ver con la manera correcta de realizar una producción escrita y gráfica y presentarla a los compañeros a manera de publicación para recibir las críticas y aceptarlas, teniendo en cuenta los pasos básicos para lograrlo: elegir un tema de interés, escribir la primera versión, corregir los posibles errores, pasar el texto a limpio, realizar las ilustraciones y elaborar la portada y contraportada.

### 3. RECURSOS:

---

Diversos materiales que puedan consultar como: revistas, cuentos, libros, enciclopedias, etc., hojas, lápices, colores y marcadores.

#### **4. METODOLOGÍA:**

- Expositiva por parte de la coordinadora del programa en compañía del docente, quienes elaboran una agenda de trabajo para poder cumplir con el objetivo previsto, en ella se escriben los pasos a desarrollar para que los niños evidencien el cumplimiento de lo propuesto.
- Participativa-activa por parte de los niños quienes realizan sus escritos y los comparten con sus compañeros para luego exponerlos y recibir las críticas del mismo.

#### **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Los niños deben elegir sobre el tema a escribir que puede ser una actividad que se realice en casa, escribir sobre algún suceso o experiencia significativa como por ejemplo: “El cuidado de la mascota”, o cualquier actividad que sea llamativa para el niño.

Esta sesión no se realiza en un solo encuentro, tiene varios momentos hasta que se logra un resultado final, es necesario realizar varios borradores, correcciones y ajustes hasta que se logra la versión final.

---


Seguidamente, se organizan por parejas, en donde cada niño narra su producción a su compañero. Posteriormente este material quedará para el salón de clase con el objetivo que todos lo consulten y lo puedan disfrutar.

La profesora destina un lugar especial para publicar los trabajos de los niños y que estén al alcance de todos para la consulta, exploración del material y dar sus puntos de vista y críticas.

## **6. REFLEXIÓN:**

La actividad se vivencia con gran entusiasmo por parte de los niños, se elabora un trabajo conjunto por parte de los docentes de grado y respaldo de los padres y madres de familia, recogiendo finalmente los comentarios y sugerencias.

Cuando se realiza el compartir de experiencias y la entrega del trabajo con el otro niño, es muy significativo porque se siente el gusto por haber realizado el trabajo con energía y entusiasmo.

	<p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR</b> <b>CÓMO HEMOS AVANZADO EN LECTO-ESCRITURA</b> <b>TALLER PARA NIÑOS</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN</b> <b>17</b> Pág. 419 de 3</p>
---	--	--

## 1. OBJETIVOS:

- Presentar los resultados obtenidos con la segunda aplicación del TALE a los niños para evaluar el progreso en el proceso lector y escritor y determinar los aspectos que se debe continuar fortaleciendo.
- Evaluar el programa de intervención familiar de acuerdo a los resultados obtenidos por los niños en el postest y analizando con los padres y madres de familia si se cumplieron los objetivos del programa.
- Felicitar y agradecer a los participantes del programa de intervención familiar: “Aprendiendo Juntos”, por medio de un compartir.

## 2. CONTENIDOS:

Los contenidos tratados en esta sesión tienen que ver con el análisis de los resultados y la evaluación del programa de intervención familiar que cumple los objetivos propuestos que cuando los padres y madres de familia participan activamente desde el

---

hogar, sus hijos obtienen mejores resultados en el proceso del aprendizaje del proceso lector y escritor.

### **3. RECURSOS:**

Proyector, diapositivas con los resultados del postest y refrigerio.

### **4. METODOLOGÍA:**

- Expositiva por parte de la coordinadora del programa quien después de brindar la bienvenida a los padres y madres de familia, procede a la presentación de los resultados del postest aplicado a sus hijos después de beneficiarse del programa de intervención familiar: “Aprendiendo Juntos”.
  
- Participativa por parte de los padres y madres de familia y de los profesores implicados del área de lengua castellana, quienes comentan sus aportes y planes de mejora para futuras aplicaciones.

### **5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se convoca a todos los padres y madres de familia en un salón amplio y se inicia la presentación de los resultados por parte de la coordinadora del programa quien explica los resultados del postest en cada subtest de lectura y de escritura y cómo mejoraron los niños en estos aspectos del lenguaje.

Seguidamente se determinan cuáles variables de cada subtest no mejoraron lo esperado y las posibles causas. Con la participación de los padres y madres de familia

---

y los profesores de lengua castellana quienes sugieren mejoras para posteriores aplicaciones.

Finalmente se agradece a los padres y madres de familia su participación activa en el desarrollo de este programa de intervención familiar, así mismo a los profesores del área de lengua castellana de los niños de segundo primaria y a las directivas de los centros escolares, ofreciendo un compartir.

## **6. REFLEXIÓN:**

Se recogen las sugerencias, inquietudes y comentarios de los padres y madres de familia, así como las de los profesores y directivas del centro escolar para tener presentes en la realización de próximas aplicaciones del programa.



---

## ***ACTIVIDADES ESPECIALES DE MOTIVACIÓN AL PROCESO LECTOR Y ESCRITOR.***

### **PROYECTOS DE AULA**

El trabajo por proyectos de aula facilita la inter-disciplina de las áreas del saber, parte de los intereses, motivaciones e inquietudes de los niños. Los docentes son los encargados de orientar y dinamizar el proceso, a través de la consulta, el intercambio de información se empieza a conocer más sobre un enfoque en particular.

Los niños proponen los temas de interés que desearían conocer y profundizar, luego ellos eligen el nombre del proyecto por votación en el grupo, se organizan encuentros con personas expertas en el tema, se presentan variedad de recursos para enriquecer el trabajo en el aula de clase.

### **CUENTO VIAJERO**

Experiencia que le agrada a los niños y docentes, consiste en que el día viernes los niños llevan a la casa un libro de la biblioteca del salón de clase, la docente envía una pauta de trabajo para desarrollar en familia.

El día lunes los niños comparten con sus compañeros la experiencia vivida en familia.

Esta actividad se realiza con el fin de animar el proceso lector y escritor en edades tempranas y el acompañamiento desde la casa.

Proceso de trabajo:

- 
- Al iniciar el año cada niño adquiere un cuento que es recomendado por la profesora y que hará parte de una colección que se conforma al interior de cada salón.
  - Durante la semana los cuentos están en la biblioteca del aula de clase al alcance de los niños.
  - El fin de semana cada niño lleva un cuento para compartir en familia y desarrollar la pauta de orientación a la actividad en casa.
  - Los padres y los niños comparten la lectura en familia.
  - Es importante que se hable sobre los personajes que aparecen, sobre los dibujos, sobre las historias que cuentan.
  - Se recomienda que inventen otras historias, que adivinen otros finales.
  - El día lunes los niños comparten la experiencia vivida en el fin de semana con su familia y presentan la pauta desarrollada en casa.
  - Se les enseña a cuidar, respetar los cuentos de los compañeros.

## **PLAN LECTOR**

Esta actividad se realiza con la lectura de un título igual para todo el grupo, el docente trabaja la comprensión, lectura a viva voz. Se organizan diferentes actividades que permiten animar el proceso como son: concursos, juegos, representaciones, etc.

---

## **EL DIVERLIBRO**

Propuesta de trabajo con padres de familia y niños, cada semana el docente elige un niño que es encargado de llevar a casa “El Diverlibro” trabajarlo en familia, enriquecerlo con sus gustos, preferencias, relatos de interés sobre la vida de cada niño o pueden elegir crear historias, adivinanzas, canciones, rimas, chistes o situaciones de su cotidianidad.

Después los padres son invitados al salón de clase para compartir la experiencia vivida con su hijo el fin de semana. De esta manera cada niño conoce la familia de sus amigos y escucha el relato del trabajo realizado.

El diverlibro está elaborado con el propósito de motivar el proceso de lecto-escritura, los niños comparten en casa las experiencias de sus compañeritos, que en él han plasmado y dejan su recuerdo, contando anécdotas significativas que han vivido.

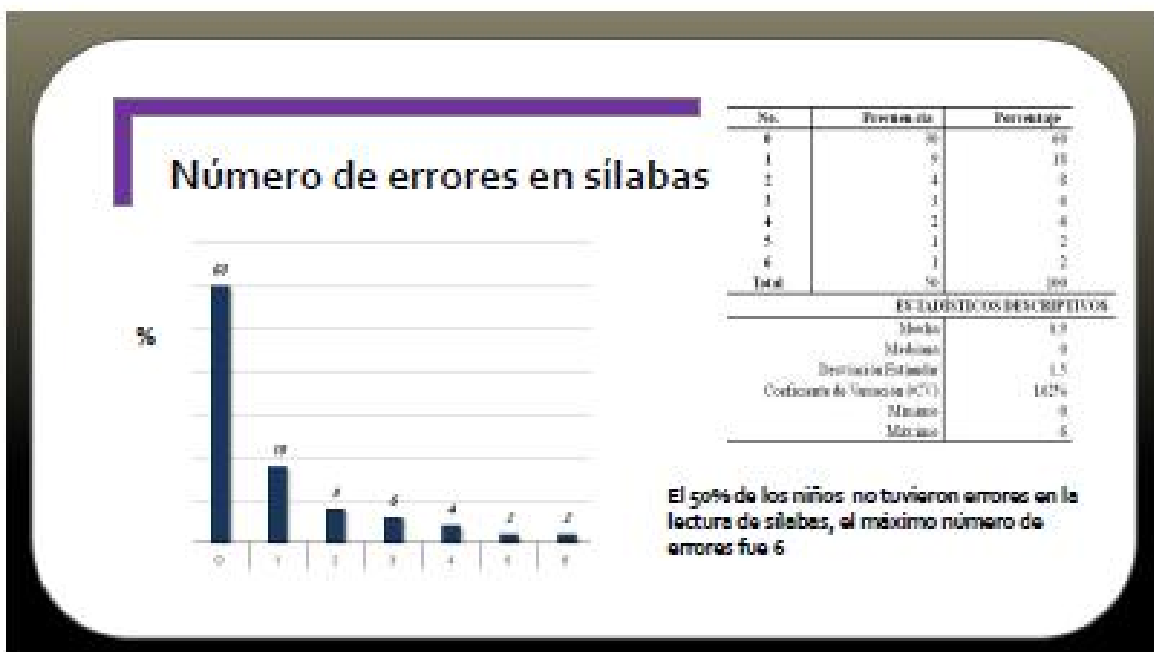
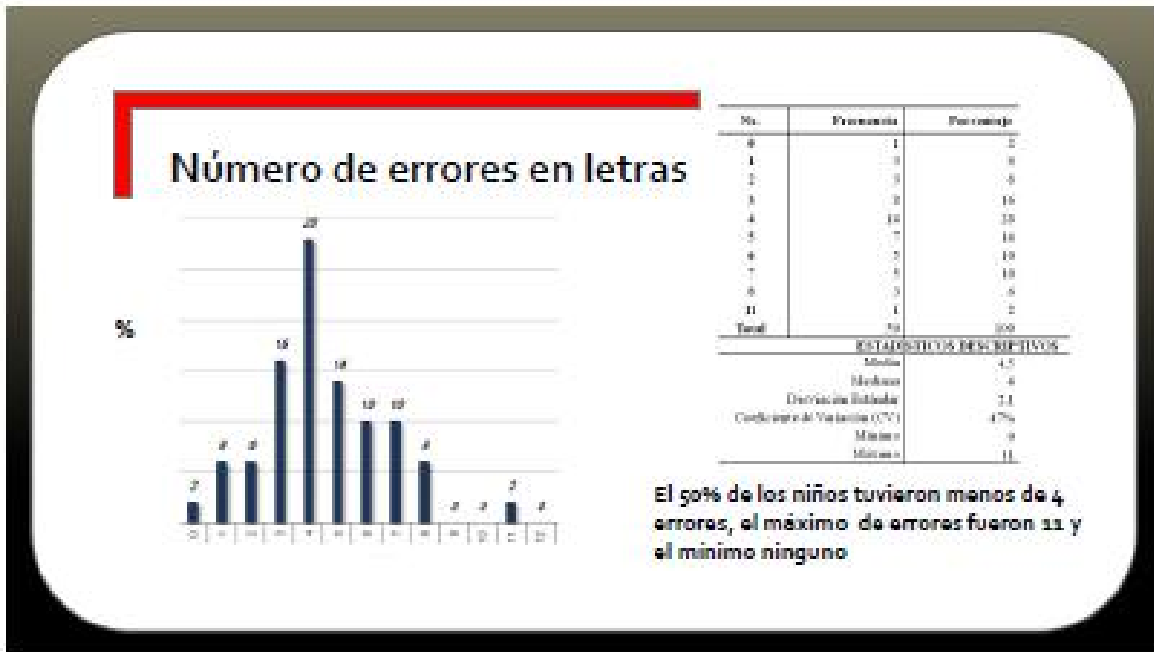
---

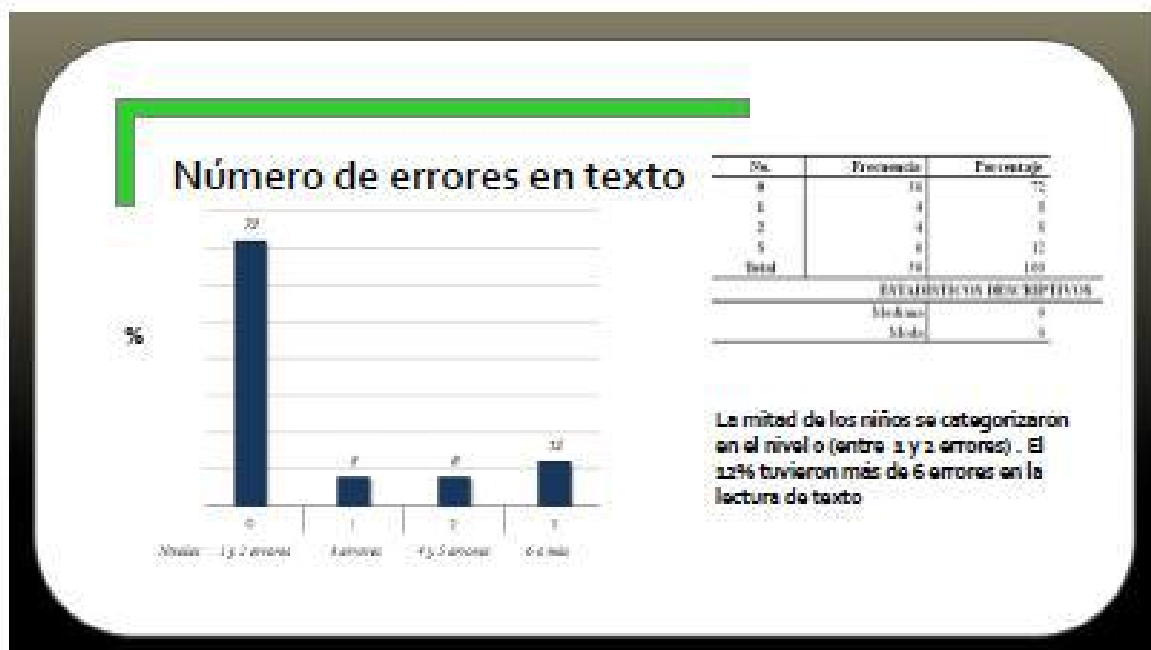
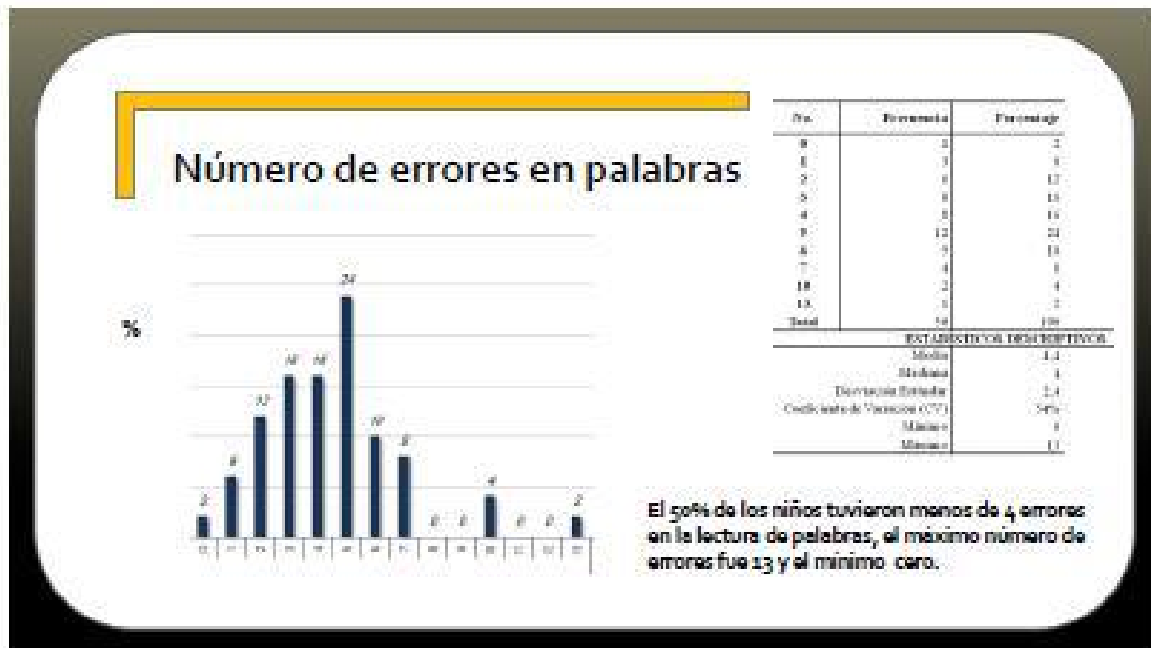
***APÉNDICE E. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN  
FAMILIAR “APRENDIENDO JUNTOS” APLICADO A LA MUESTRA DE  
ESTUDIO.***

A continuación se presentan los resultados, materiales, diapositivas y expresiones escritas con relación al desarrollo de las diferentes sesiones del programa de intervención aplicado a los padres y madres de familia y a sus hijos, quienes se encuentran en el segundo grado de educación básica primaria en el ciudad de Bucaramanga (Colombia).

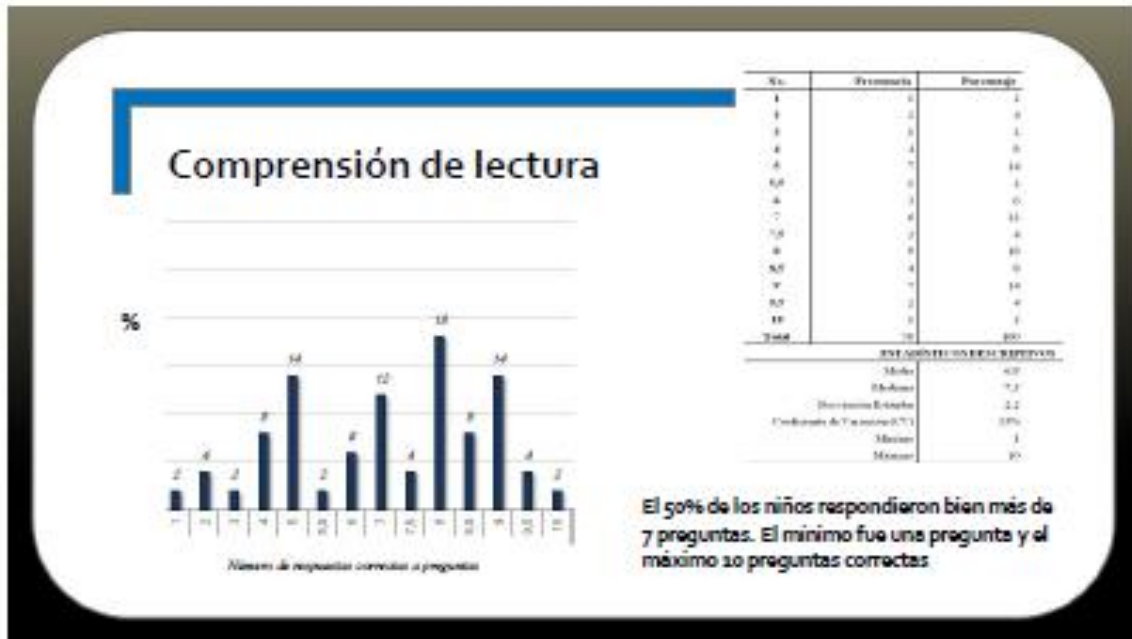


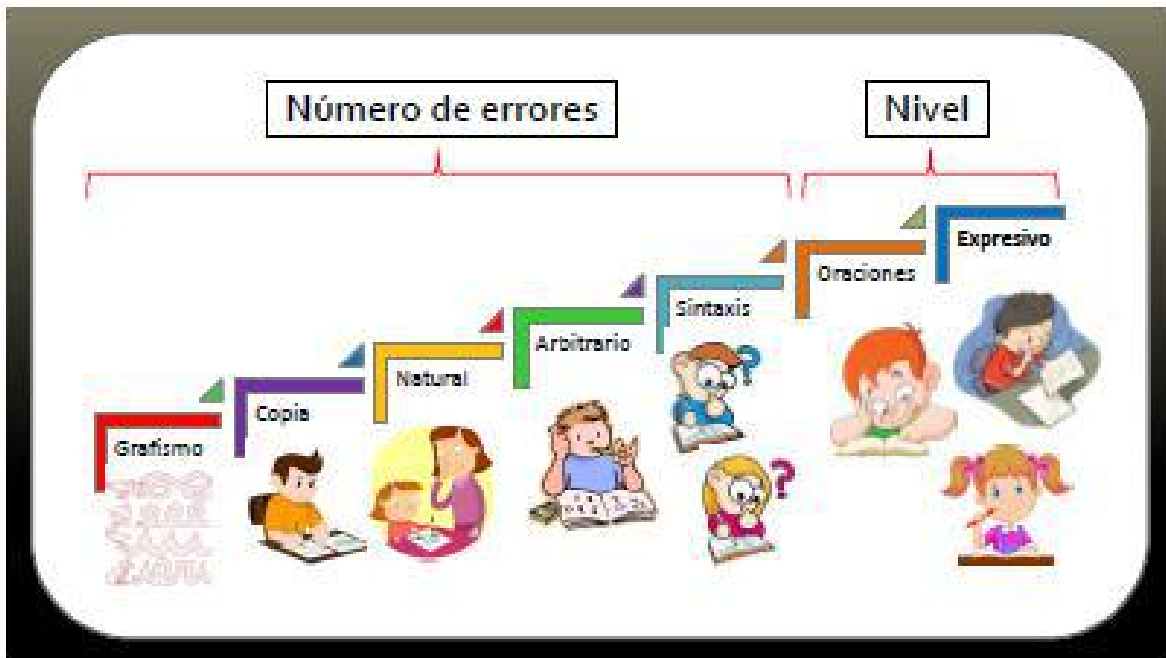


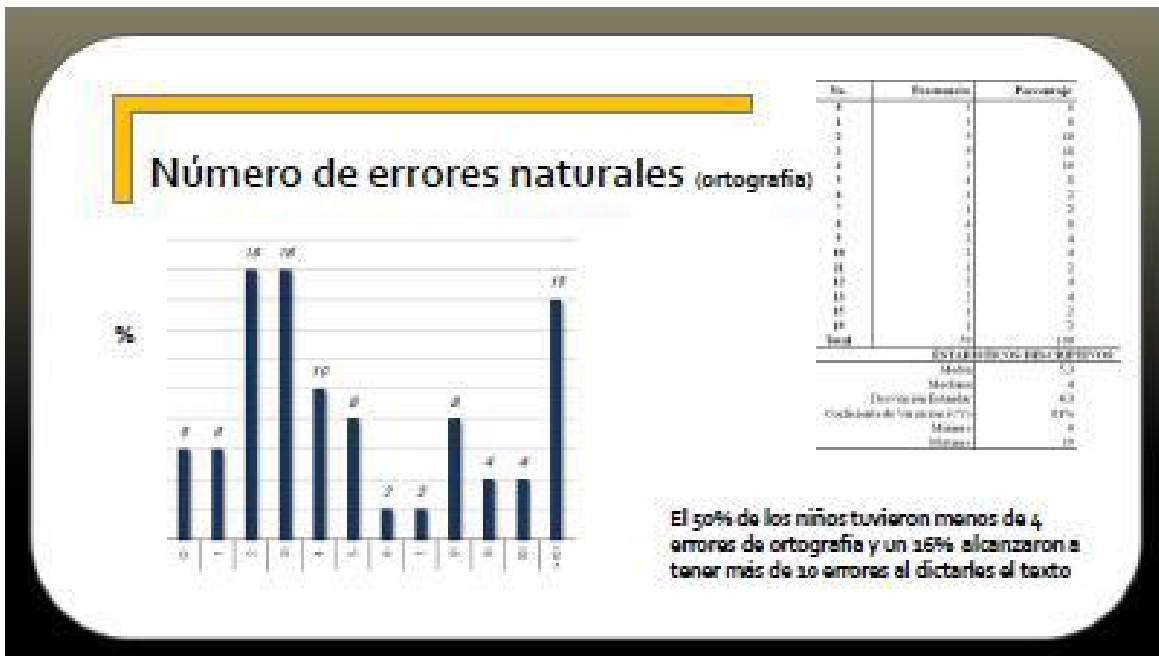
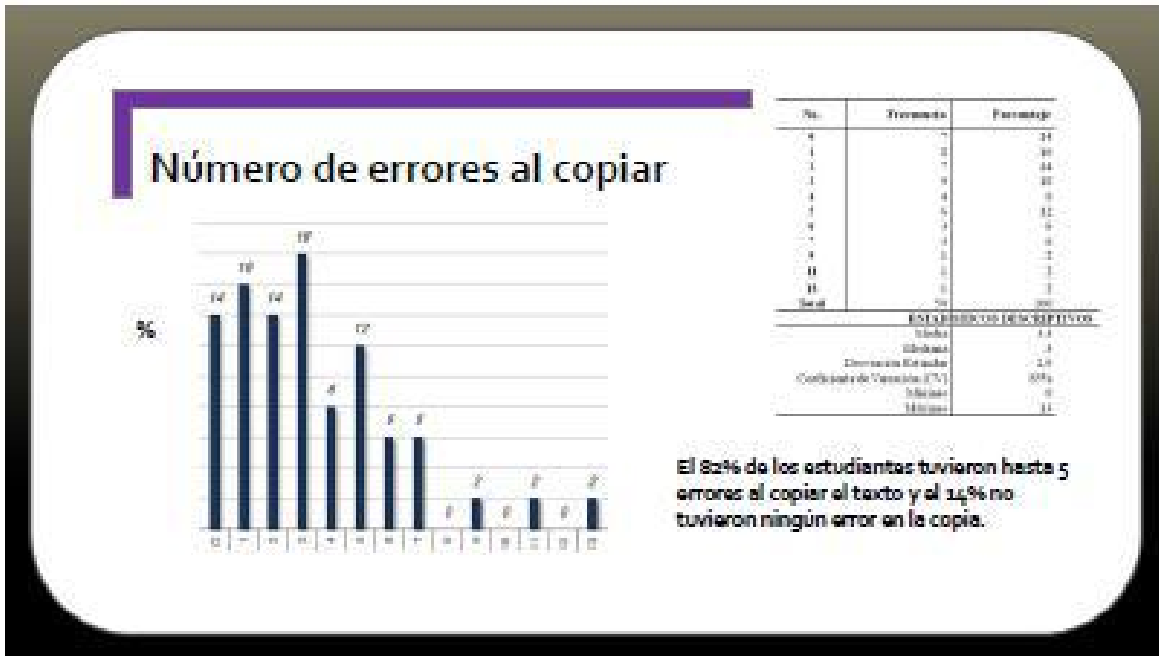




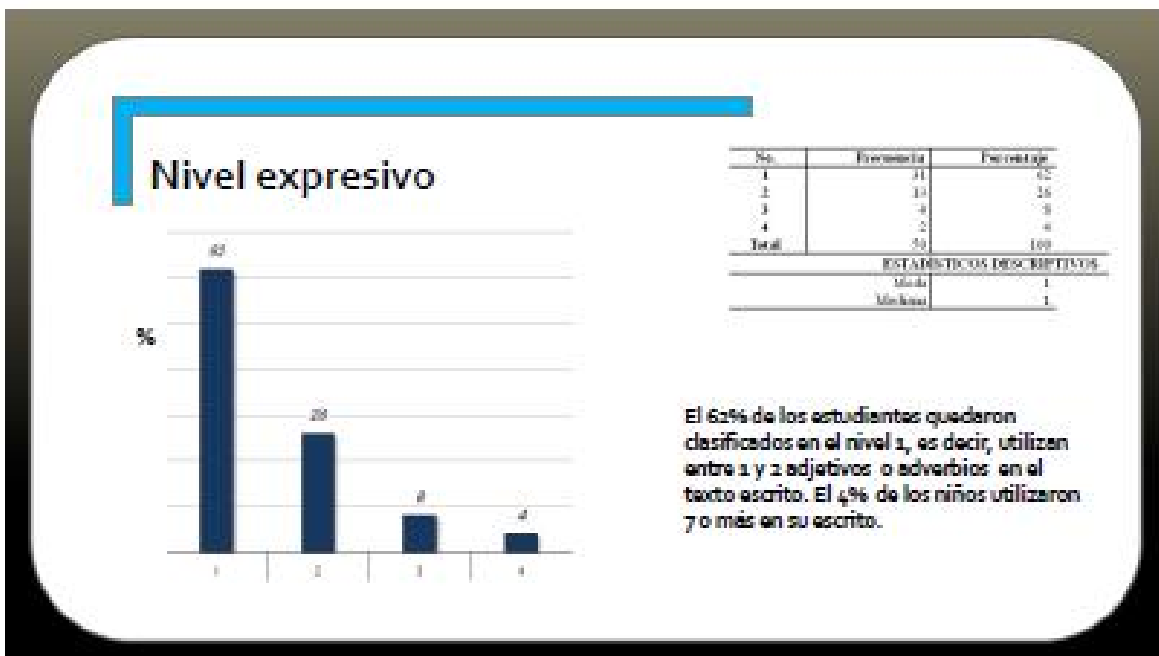
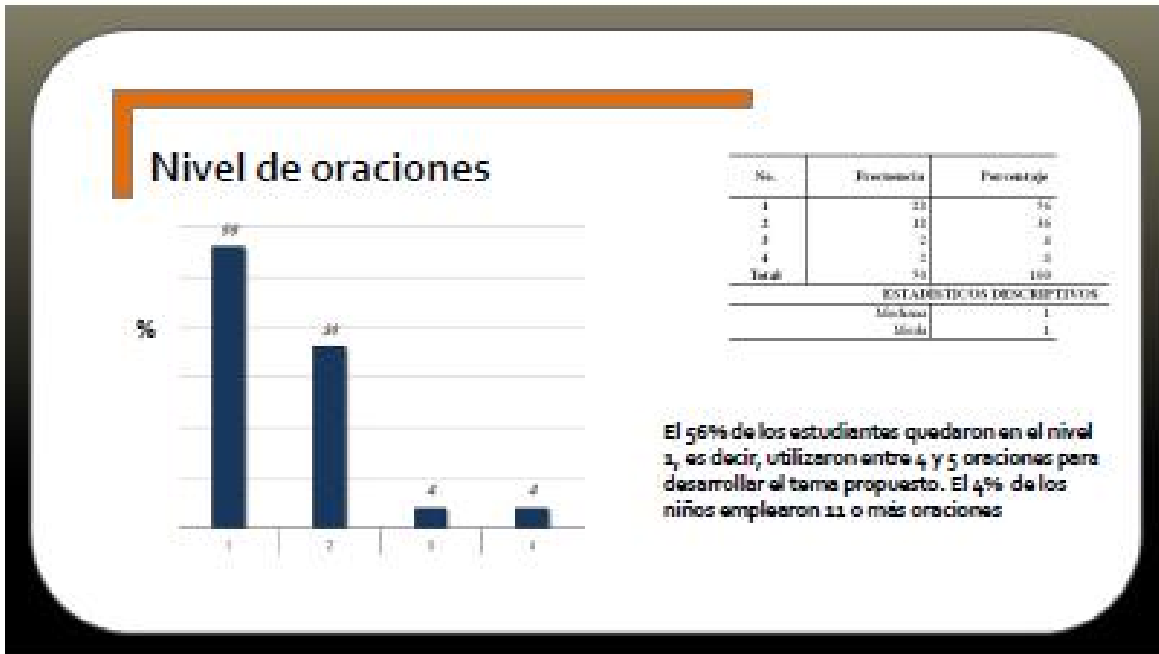






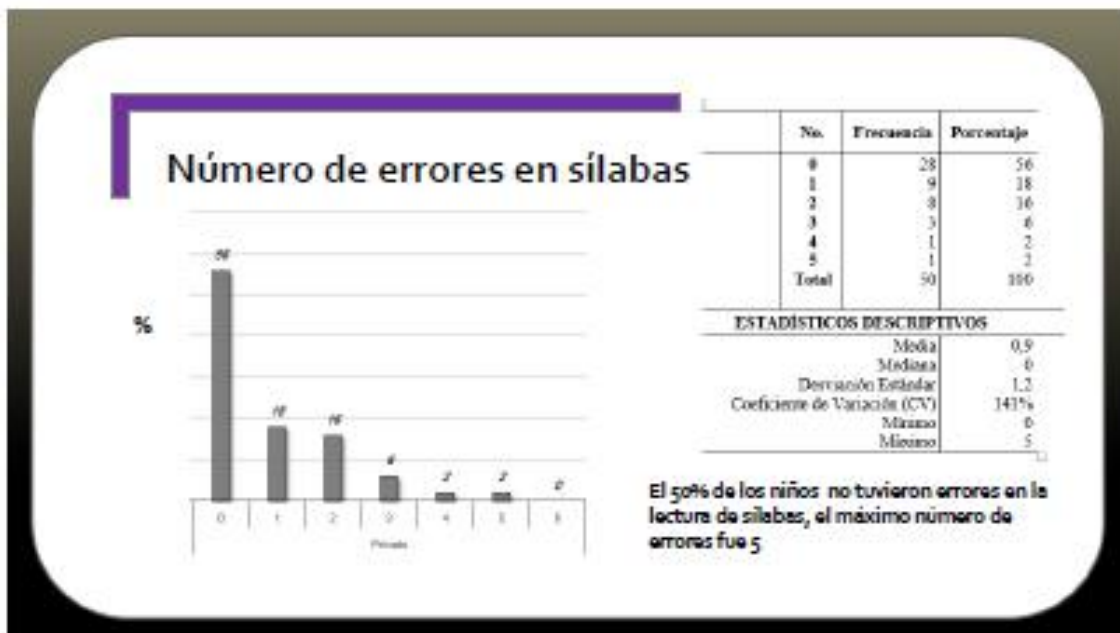
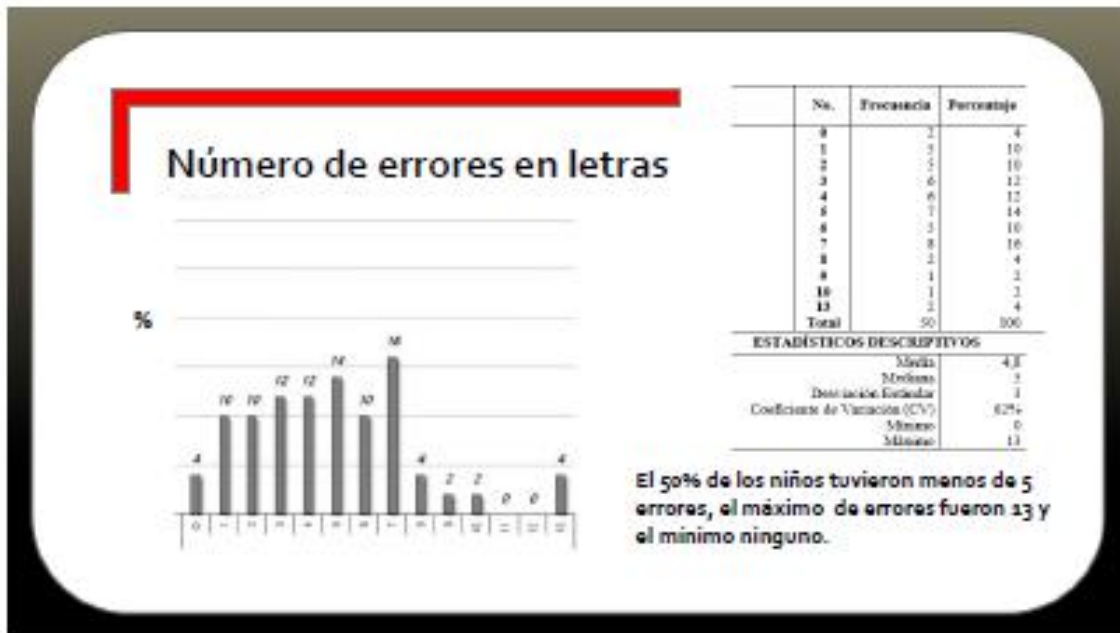




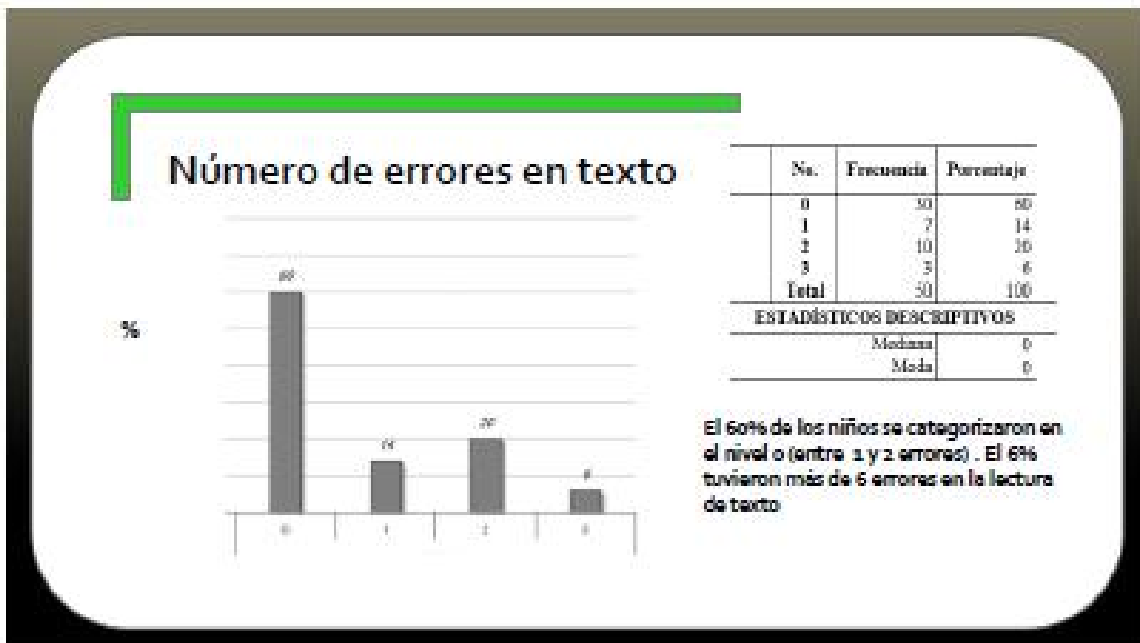
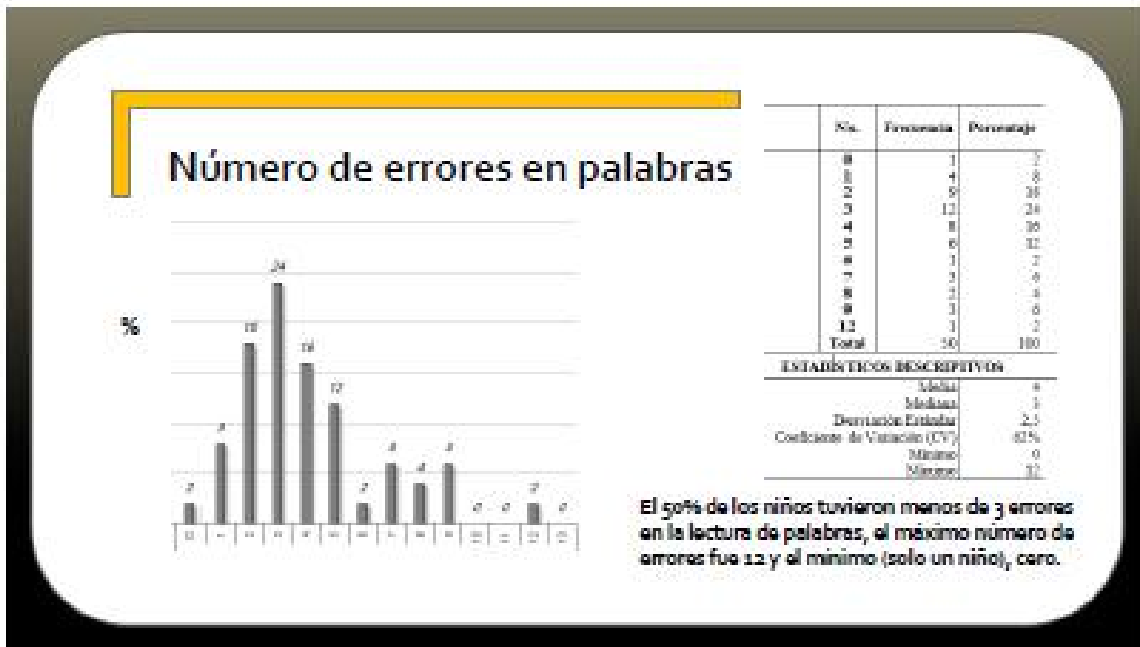


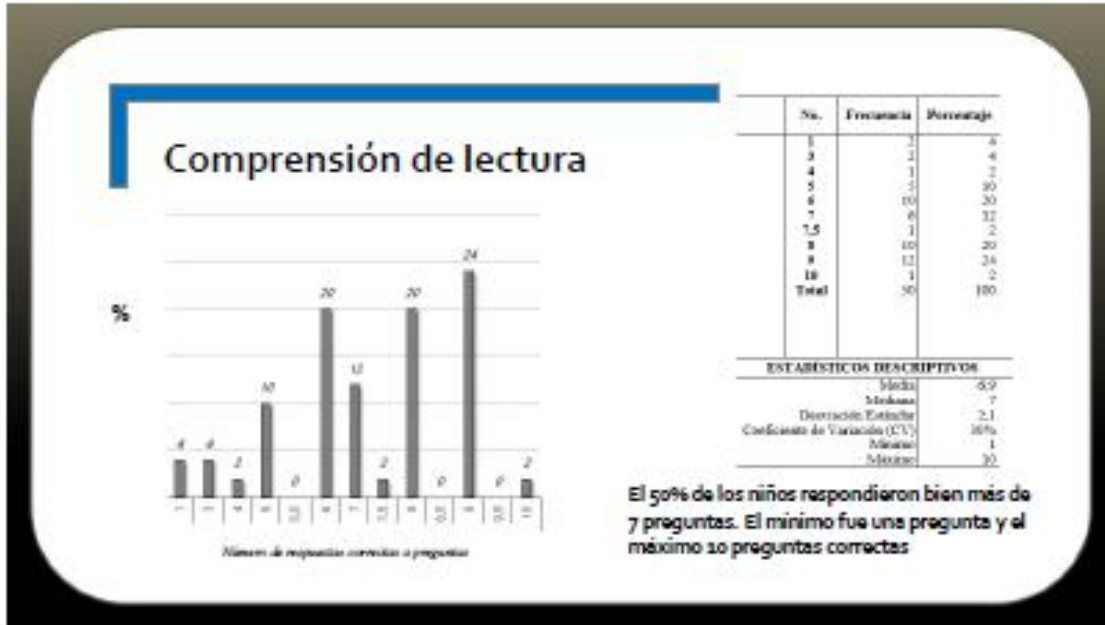


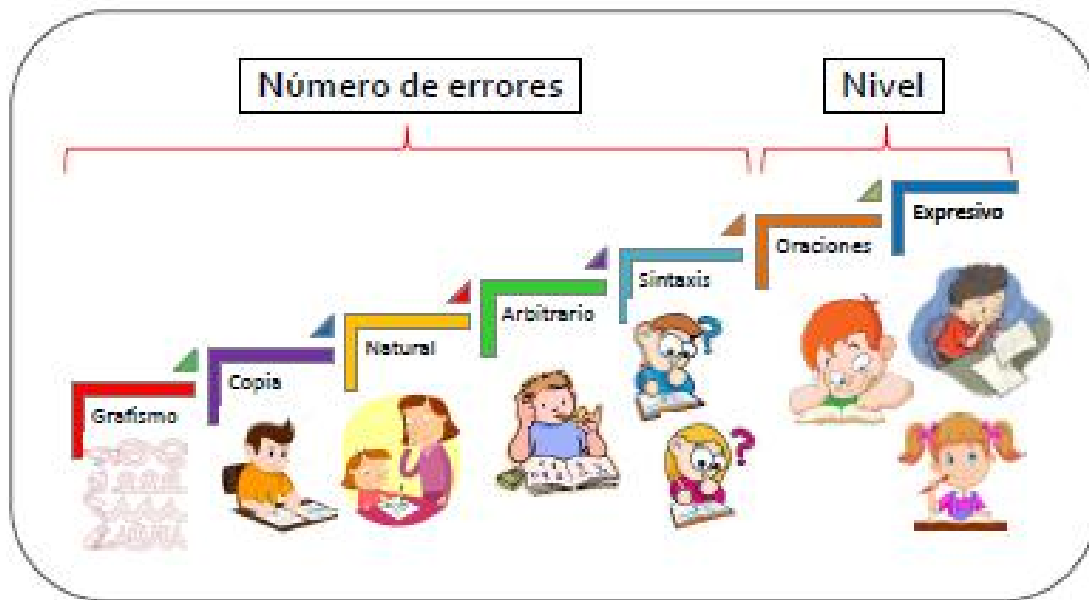




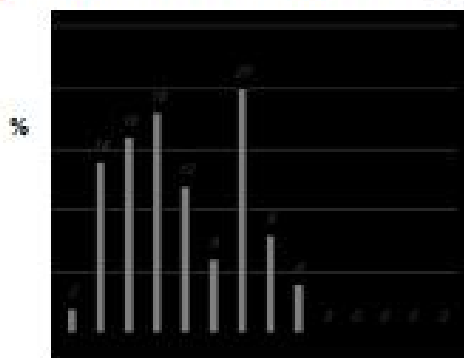








### Número de errores de grafismo

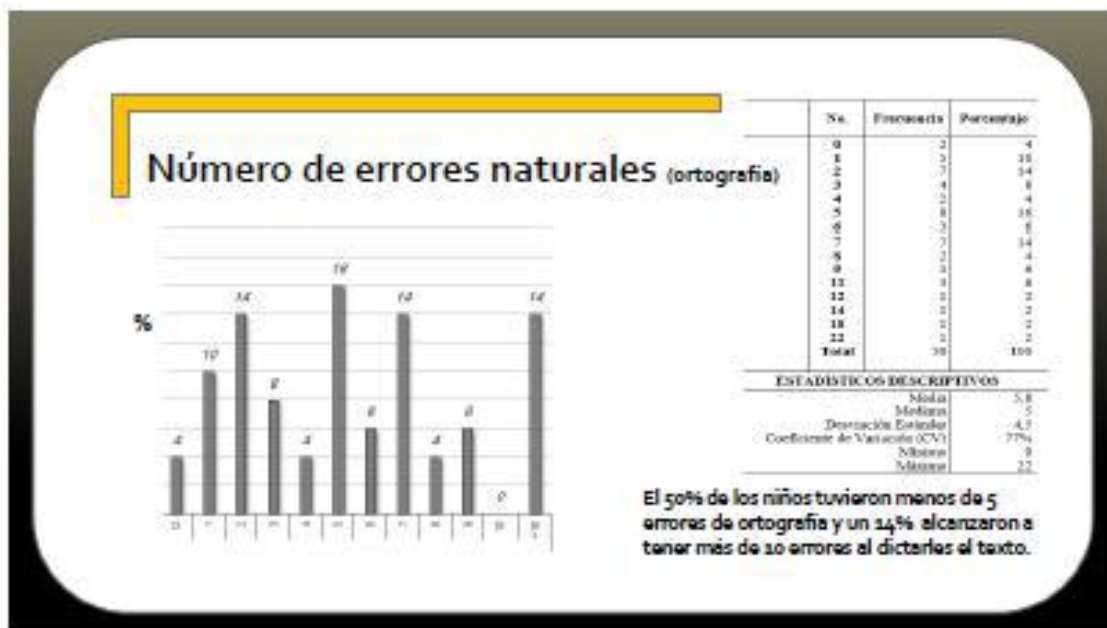
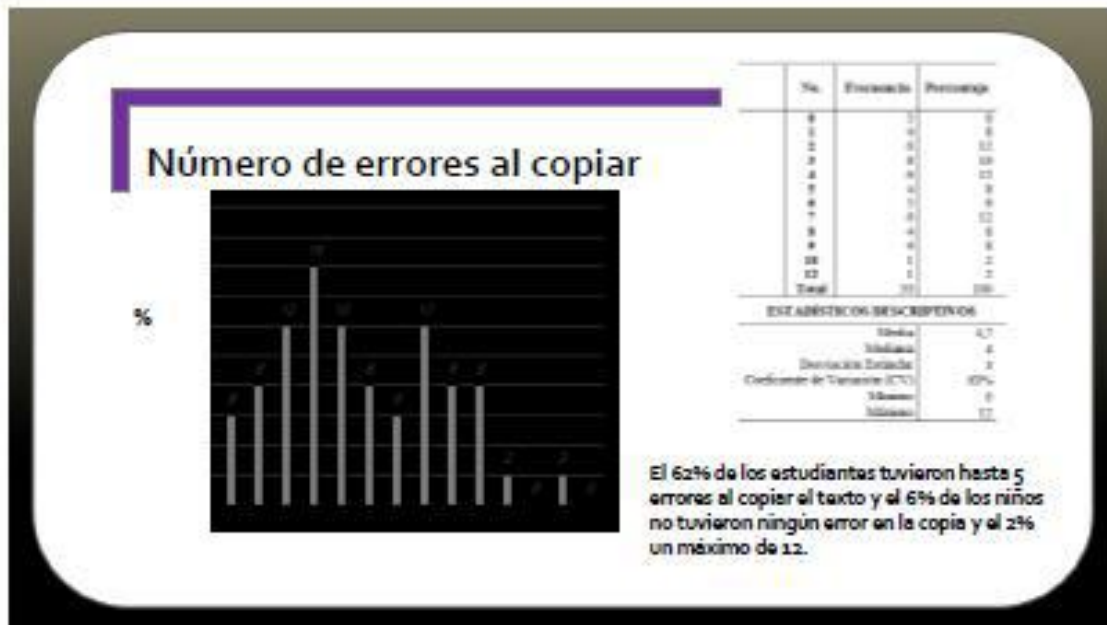


Nº	Frecuencia	Porcentaje
0	1	2
1	7	14
2	8	16
3	9	18
4	6	12
5	5	6
6	10	20
7	4	8
8	2	4
Total	30	100

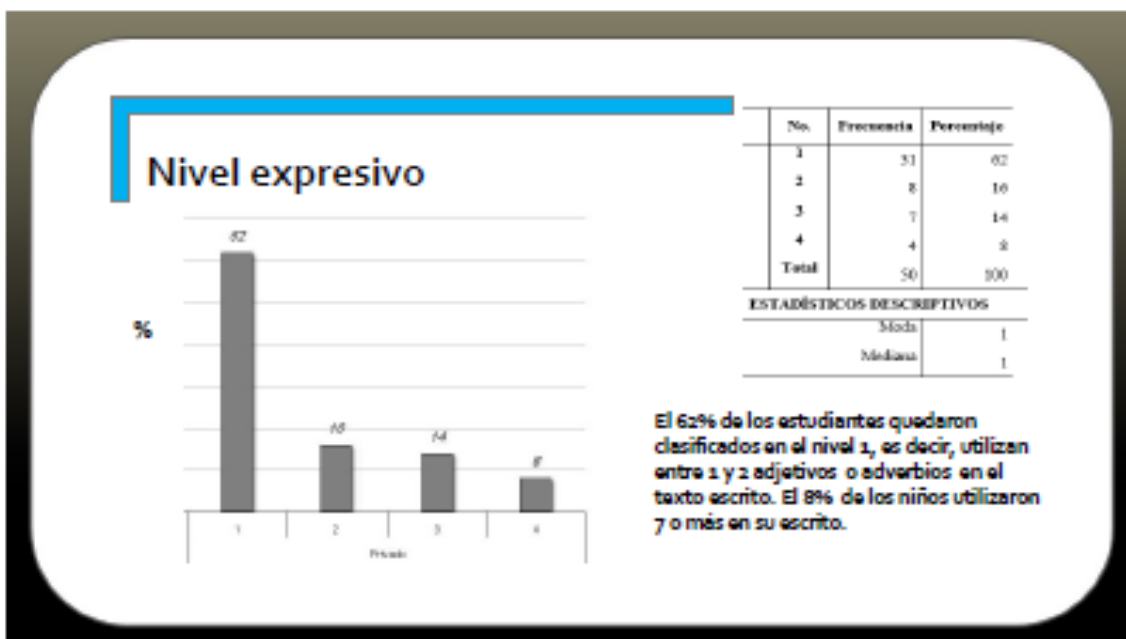
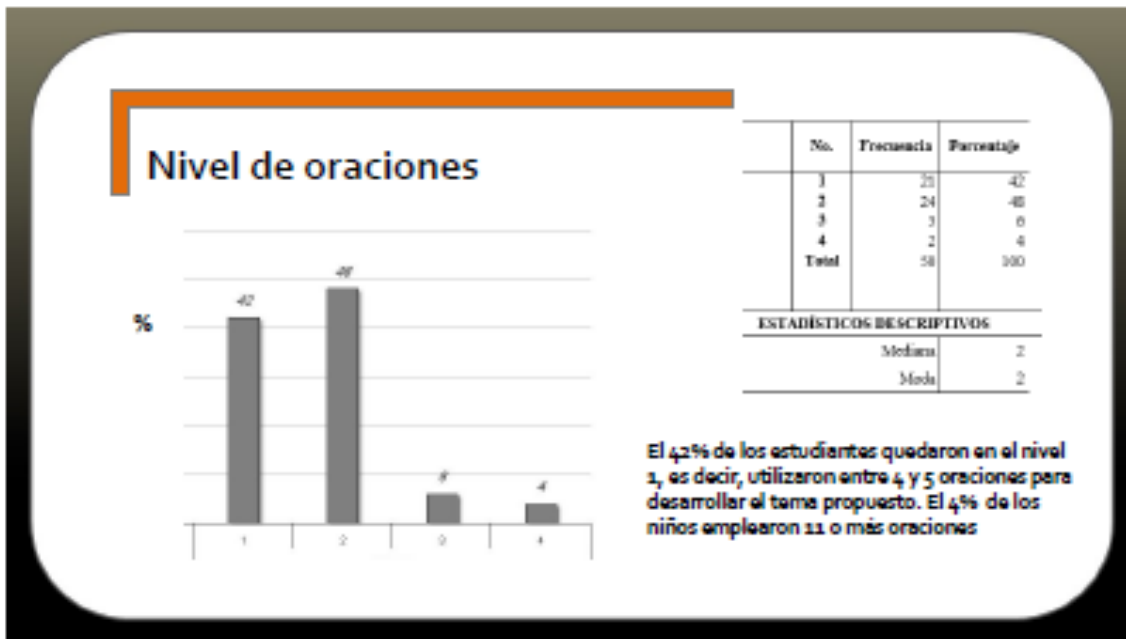
  

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	
Media	3,9
Mediana	3,5
Desviación Estándar	2,1
Coefficiente de Variación (C.V)	56%
Mínimo	0
Máximo	8

El 56% de los estudiantes tuvieron hasta 5 errores de grafismo (tamaño de letra, líneas, trazos verticales), el 2% un niño, no tuvo ninguno y el máximo número de errores fueron 8.









CONSOLIDADO ENCUENTRO TALLER LENGUAJE ORAL- LECTURA Y ESCRITURA.

**LENGUAJE ORAL**

- Dialogar en familia sobre temas de mutuo interés como pueden ser: organizar una salida el fin de semana, planear las vacaciones de fin de año, etc.
- Brindar al niño modelos de comunicación, por ejemplo la forma correcta de mantener un diálogo.
- Animar a los niños a descubrir el significado de las palabras que desconoce.
- Propiciar el diálogo en familia, donde se pueda compartir lo ocurrido durante el día.
- Compartir cuentos, adivinanzas, canciones, en diferentes momentos del día. Por ejemplo: a la hora de ir a la cama, cuando salen al jardín de la casa, etc.
- Animar al niño a construir historias a partir de ilustraciones.
- Realizar juegos de adivinar cuentos, historias o películas conocidas a través de expresiones corporales utilizando gestos, pistas de palabras o frases.
- Promover en familia la construcción de historias reales o inventadas en donde participe el niño.

**LECTURA**

- Leer historias en diferentes momentos del día, donde la lectura sea compartida con el adulto o tutor.
- Utilizar diferentes trucos para mantener la atención de los niños como: onomatopeyas, tono de voz, realizar voces improvisadas, cambiar la parte del cuento que se lee, ponerle otro nombre a los personajes de la historia.
- Comentar con el niño el libro que se lee.
- Formular preguntas al final o durante la historia.
- Extraer las palabras largas e interesantes de los libros.
- Clarificar las palabras desconocidas.
- Animar al niño para elegir los libros de la biblioteca personal o del colegio.

**ESCRITURA**

- Dejar mensajes secretos en el tablón familiar.
- Animar al niño para que escriba en ocasiones especiales. (tarjetas, cartas)
- Elaborar un diccionario con las palabras desconocidas.
- Utilizar diccionario sencillo acorde a la edad.
- Realizar juegos de palabras: sopa de letras – ahorcado – juego de los contrarios.

---

## RECOPILACIÓN EXPERIENCIA CON PADRES SOBRE LECTURA DE HISTORIAS, CUENTOS O LECTURA DE LIBROS.

A continuación se presenta una recopilación de aspectos importantes que se compartieron en la sesión “*Cómo leer cuentos a mis hijos*”.

Si a los niños desde pequeños se les inculca el deseo por leer y se les brinda experiencias gratificantes acompañados de personas importantes para ellos, obtienen una vivencia significativa hacia la lectura que se va forjando y consolidando con el tiempo.

Algunos aspectos sencillos a contemplar para iniciar el proceso lector en los niños pueden ser:

- Tener libros a su alcance, esto permite motivar la lectura.
- Poder elegir los libros que les gusta y leerlos una y otra vez.
- Fijar una hora en el día para leer, compartiendo en familia y disfrutando de esta actividad.
- Hablar sobre la historia narrada, es importante que ambos padres participen a la hora de leer o también cuando los hermanos mayores les leen a los menores.

(Cullinan, 2004)



---

A continuación se dejan consignado aspectos centrales que se trabajaron en el taller con padres y los reflejos durante el encuentro:

- Despertar en los niños el interés por la actividad que se va a realizar.
- Realizar actividades donde la lectura esté acompañada de ilustraciones.
- Cuando se lea un cuento es importante cambiar el tono de la voz y realizar matices con el fin de cautivar la atención y el interés del niño.
- Identificar las palabras desconocidas y buscar su significado dentro del contexto de la lectura.
- Brindar espacios donde la lectura sea compartida entre el adulto y el niño.
- Realizar preguntas que ayudan a mantener la atención y anticipar lo que puede ocurrir.
- Poder realizar algún trabajo manual después de culminada la actividad lectora. (dibujo, recortable, juegos de palabras, etc.)

*Este material es compartido con los padres de familia que participan en los talleres de intervención pedagógica.*



## COMENTARIOS DE LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA AL CONCLUIR

### LOS TALLERES DE INTERVENCIÓN

#### SESIÓN 2:

**TALLER:** Narremos cuentos en compañía.

- “Me pareció un taller muy importante, ya que es una buena guía para poder orientar la forma adecuada de narrar una historia”.
- “Me sentí muy feliz con mi hija en este taller, pues pienso que con estos encuentros crecemos tanto los niños como los padres”.
- El taller es muy novedoso y permite que los niños desarrollen aún más su creatividad al asociar las ilustraciones – imágenes – símbolos para desarrollar su pensamiento. Brinda seguridad y confianza al niño. Los felicito por esta idea”.
- “Nos parece que el ejercicio es muy interesante, ya que nos permite compartir como padres el proceso y la importancia de la lecto-escritura. Sería de gran valor si se insistiera en la necesidad de que los padres debemos estar menos tensos y más comprensivos con nuestros hijos y con nosotros mismos”.

---

### **SESION 7:**

**TALLER:** Despertar en los niños el gusto por leer.

- “Estos talleres son interesantes porque nos ayudan a entender el proceso de la lectoescritura en los niños”
- “Con estas experiencias los padres podemos apoyar el proceso desde la casa”.
- “Es un complemento y una guía muy importante para que nosotros los padres podamos reforzar la educación y los conocimientos que reciben en el colegio”.
- “Interesante el taller porque observamos en la práctica la aplicación del modelo pedagógico que se lleva en el colegio”.
- “Me pareció muy importante, pues era la primera vez que asistía a un taller de lectoescritura, bueno que siga este proceso”.

### **SESIÓN 10:**

**TALLER:** Cómo leer y escribir con los hijos.

- “Consideramos que este tipo de talleres nos ayudan a ver el grado de adelanto en la parte del proceso lector y escrito que nuestros niños tienen y nos enseñan nuevas formas para afianzar el tema”.
- “Excelente taller, me sentí muy bien, aprendí y me compromete a seguir acompañando a mi hijo en sus labores escolares”.
- “Nos sentimos muy bien. Felicitaciones por estos talleres”.
- “El taller es un aporte positivo para darnos cuenta del proceso que el colegio tiene con los niños”.
- “Agradecemos el seguir compartiendo estos espacios con los padres porque nos permiten evaluar el adelanto de nuestros hijos. Mil gracias”.

### **SESIÓN 13:**

#### **TALLER:**   Cómo leer cuentos a mis hijos.

- “Actividad emotiva por la forma sencilla en que se puede desarrollar en el niño diferentes habilidades a partir de las historias”.
- “Experiencias significativas que favorecen el seguir potenciando el trabajo desde la casa con los hijos y además fortalece la unión con un trabajo colaborativo”.
- “Interesante el poder compartir con otros padres la forma de leer un libro o cuento a nuestros hijos porque de esta forma podemos tener más ideas y despertar en ellos el gusto por leer en familia”.
- “Nos parece muy bueno que se realice este tipo de actividades ya que mejoran las relaciones entre los niños y nosotros. Excelente la manera en que la profesora realiza la actividad”.
- “Me pareció muy interesante el taller porque me enseñó a ayudarlo más a nuestro hijo y continuar enriqueciendo el trabajo compartido en familia”.
- “Es un incentivo tanto para los papás como para los niños, estos talleres de lectura, porque también nos sirven para confrontar como están nuestros hijos en el proceso de aprendizaje”.

