

**TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**“IMPORTANCIA DE LOS CONOCIMIENTOS FUNCIONALES
DEL LENGUAJE ESCRITO EN EDUCACIÓN INFANTIL”**

MODALIDAD 2: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

AUTORA: SARA LEÓN GARCÍA

TUTORAS:

ISABEL O´SHANAHAN JUAN

NATALIA SUÁREZ RUBIO.

CURSO ACADÉMICO: 2017/2018

CONVOCATORIA: JULIO

“Importancia de los Conocimientos Funcionales en el desarrollo del Lenguaje Escrito en Educación Infantil”

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como principal objetivo analizar a través de diferentes indicadores, si el alumnado de Educación Infantil evaluado se encuentra en situación de riesgo en los conocimientos funcionales acerca del lenguaje escrito. Para ello, se ha aplicado el instrumento IPAL (Indicadores de Progreso de Aprendizaje) (Jiménez y Gutiérrez, 2016) una prueba de evaluación basada en el currículo, a una muestra total de 159 alumnos y alumnas. Para ello, se tuvieron en cuenta dos subtareas (CLE Textos y CLE imágenes) mediante las cuales se evaluaron los conocimientos funcionales, formales y convencionales. Los resultados indicaron que más de la mitad del alumnado participante no posee conocimientos funcionales. Se encontró un 56 % (en la tarea de CLE-Texto) y 55% (en la tarea de CLE_imágenes) de estudiantes en situación de riesgo. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento de las tareas en función del tipo de centro (público y concertado).

Palabras clave: aprendizaje, lectura, lenguaje escrito, IPAL, conocimientos funcionales, currículo.

ABSTRACT:

The main objective of this work is to analyze, through different indicators, if the Kindergarten students are at risk in functional knowledge of written language. For it, has been applied the IPAL instrument (Indicadores de Progreso de Aprendizaje en la Lectura) (Jiménez and Gutiérrez, 2016) an evaluation test based on the curriculum, to a total sample of 159 students. Two tests were taken into account (CLE Texts and CLE images) where functional, formal and conventional knowledge were evaluated. The results indicated more than half students don't have acquired functional knowledge. We found 56% (CLE-Text task) and 55% (CLE_images task) of students at risk. On the other hand, no significant differences were found in performance according to the type of center (public and private).

Keywords: learning, reading, written language, IPAL, functional knowledge, curriculum.

Índice

1. Introducción	1
2. Diseño metodológico.....	6
2.1 Objetivos	6
2.2 Hipótesis.....	6
3. Método.	7
3.1 Participantes.	7
3.2 Instrumento.	8
3.3 Procedimiento.	9
4. Análisis de Datos.....	10
5. Resultados.	11
5.1 Rendimiento del alumnado en conocimientos acerca del lenguaje escrito en las tareas “Libro de Texto” y “Cuadernillo de Imágenes”	11
5.2 Alumnado en situación de riesgo o no riesgo en los conocimientos funcionales acerca del lenguaje escrito en las tareas “Libros de texto” y “Cuadernillo de Imágenes”	12
5.3 Conocimientos funcionales acerca del lenguaje escrito y tipo de centro.	14
6. Discusión y conclusiones.	15
7. Referencias bibliográficas	19

1. Introducción

El concepto de lectura que conocemos hoy en día, se ha ido originando poco a poco a partir de las aportaciones realizadas a lo largo de la historia, por los diversos autores e instituciones más relevantes e influyentes en el campo pedagógico y educativo.

Para Sáez (1951) la lectura implica “...una actividad instrumental en la cual no se lee por leer, sino que se lee por algo y para algo. Siempre detrás de toda lectura ha de existir un deseo de conocer, un ansia de penetrar en la intimidad de las cosas...”.

Dos décadas más tarde, autores como Gepat (1979) y Spolski (1980) realizaron dos aportaciones que permitieron obtener dos visiones complementarias sobre la lectura. Gepat (1979) afirma que: “...la lectura es la palabra usada para referirse a una interacción por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales, se transforma en sentido en la mente del lector. La interacción siempre incluye tres facetas: material legible, conocimientos por parte del lector y actividades fisiológicas e intelectuales...”. En cambio, para Spolski (1980) la lectura “no puede ser separada de la educación del lenguaje: la selección de qué lengua deben aprender a leer los/as niños/as es crucial, y una vez que los pasos iniciales en la instrucción de la lectura son pasados, la lectura se transforma en el enriquecimiento del lenguaje”.

Ambas aportaciones han sido importantes durante la evolución del concepto de lectura, comprendiendo que ésta debe ser entendida como el conjunto de habilidades que el alumnado va adquiriendo durante el proceso de aprendizaje, desarrollado desde los primeros años de enseñanza.

Además, si analizamos las visiones de Sáez (1951), Gepat (1979) y Spolski (1980), son un claro ejemplo de que las visiones dadas por los autores y autoras no son diferentes sino más bien complementarias. En cada una de ellas y de los elementos que se incluyen en cada definición, se ha podido realizar una síntesis que, junto a las aportaciones de otros autores y autoras, ha desembocado en la realización de la definición más exacta sobre el concepto de lectura y en la que cada uno de ellos se pueda ver reflejado o reflejada.

Asimismo, en la primera aceptación de la Real Academia (2001) se expone que leer supone “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. Al leer asignamos significados lingüísticos a los signos

impresos. Podemos decir, además, que leer, al contrario de hablar, no se realiza de manera espontánea, sino que conlleva unos procesos y unos mecanismos específicos para ello.

Centrándonos ahora en conocer qué mecanismos se encuentran implicados en la lectura, podemos decir que en ella influyen diferentes procesos, los cuales son (Suárez, 2015):

Los *procesos léxicos*, incluyen dos vías para acceder al significado de las palabras, la ruta fonológica en la que se analiza, y dividen las palabras en los diferentes fonemas que las componen, es decir, cada sonido se transforma en un fonema. Y la ruta ortográfica o visual, que se trata de un mecanismo que posee una persona para interpretar palabras familiares. Ésta se ve reflejada cuando se lee algo a golpe de vista, ya que se han decodificado y grabado dichas palabras, por lo que quedan almacenadas y se leen con mayor rapidez. Todo ello, se debe a que ya no se realizan pausas entre los fonemas, sino que éstas se leen de una sola vez.

Los *procesos sintácticos*, se refieren a la capacidad de comprender que las palabras por sí solas no ofrecen ningún significado, sino que la relación entre ellas, es lo proporciona la comprensión del mensaje. En este proceso se asigna a cada palabra la función que desempeña dentro del contexto sustantivo, adjetivo, etc. Para ello, se debe tener en cuenta la posición de las palabras, el orden de las mismas, los signos de puntuación utilizados, etc.

Tras el reconocimiento y relación entre las palabras, se desencadena el *procesamiento semántico*, que consiste en conocer y extraer el significado de un texto y poder relacionarlo con los conocimientos que el lector posee, esta última relación dependerá de los conocimientos, riqueza de vocabulario y experiencias anteriores del lector.

Teniendo como referencia lo mencionado previamente, debemos destacar un factor crucial para distinguir el proceso de aprendizaje de una lengua, como es, el lugar de origen. Seymour, Aro y Erskine (2003) realizan una clasificación de los sistemas de ortografía europeos, estableciendo entre las diferentes lenguas su nivel de complejidad y la relación de “opacidad-transparencia”, por ello podemos realizar una distinción entre las diferentes lenguas. La lengua española es una lengua transparente donde el nivel de consistencia es muy alto, ya que predomina la correspondencia grafema – fonema. En cambio, las lenguas inglesa y francesa, podemos clasificarlas como opacas debido a que

un mismo grafema puede ser leído de diversas formas. Además, cuando se extrapola a la escritura, conocer correctamente su pronunciación no implica en muchos casos escribirla correctamente.

Cabe destacar que la lengua española al igual que el resto de lenguas europeas se rige de un alfabeto, es decir a través de un cierto número de letras, que dan como consecuencia un cierto número de grafemas.

Una vez realizado un análisis previo de lo que diferentes autores y artículos establecen sobre el proceso de la lectura, es importante reflexionar sobre ¿qué es lo que se plantea en el currículo de Educación Infantil?, ¿el alumnado tiene que disponer al final de la etapa de conocimientos acerca de la lectura?, ¿qué conceptos o habilidades se debe enseñar?

Según lo que se establece en el *Boletín Oficial de Canarias* (DECRETO 183/2008), en la etapa de Educación Infantil, el alumnado no tiene que finalizarla con conocimientos acerca de la lectura y escritura, es decir el alumnado no tiene que saber leer y escribir.

Asimismo, dentro de este documento se especifican tres áreas a trabajar con el alumnado: conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno y, por último, el lenguaje: comunicación y representación. En este último, se establece un objetivo, concretamente el número siete, que dice así: “Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute”.

Por otro lado, el currículo establece que en la Etapa de Educación Infantil no es necesario enseñar a leer y escribir, pero sí es importante acercar al alumnado a la lectura y escritura, graduando su dificultad en los diferentes niveles de dicha etapa, una parte se puede ver reflejada en el segundo apartado de los contenidos del área del lenguaje: comunicación y representación, titulado: “*Aproximación a la lengua escrita*”, en ella podemos observar lo dicho anteriormente, en el contenido 2.8 que dice así: “*Representación gráfica de palabras y frases sencillas de su contexto (escritura de su nombre, títulos de cuentos, una felicitación, una carta, etc.)*”. Podemos concluir que, desde esta etapa de la educación, y desde que se inician en el primer curso de la misma se le deben ir integrando las herramientas básicas de la lengua materna, las cuales poco a poco se irán reforzando según vayan progresando en la escolarización. Del mismo modo,

durante dicho avance académico, se deben ir observando aquellas dificultades individuales que presente el alumnado en estos aspectos e ir remediándolos para que no se prolonguen en el tiempo y deriven en dificultades del aprendizaje.

Tras diversas investigaciones (National Reading Panel, 2000) se ha demostrado que, para que desarrolle una buena destreza lectora, se necesita de una serie de componentes, los cuales son: la conciencia fonológica, la cual es el conocimiento de que los segmentos del habla no poseen ningún significado; el conocimiento alfabético el cual es la relación que se establece entre los fonemas y los grafemas, es decir que una persona sepa según su sonido identificar a que grafema se refiere; en tercer lugar, encontramos la fluidez que es la habilidad que posee una persona para leer con rapidez, con expresión adecuada y con una cierta precisión, además los lectores que leen con fluidez, entienden y comprenden lo que están leyendo; y finalmente encontramos la comprensión y el vocabulario, en la que podemos decir que la riqueza de cada persona en cuanto al vocabulario, les ayuda a establecer un cierto grado de relación entre lo que la persona está leyendo y lo que conoce (Suárez, 2015).

Además del concepto de lectura, abordado anteriormente, algunos autores hacen referencia, a otros elementos necesarios para lograr el éxito lector. Así pues, Gallego (2006), abordó el termino de prerrequisitos lectores, como un conjunto de habilidades o procesos que una persona debe adquirir para aprender a leer de manera eficaz y correcta, además establece que es necesario disponer de estos requisitos tanto cognitivos como neurológicos.

Además de ello, es necesario que el alumnado descubra y desarrolle sus conocimientos acerca del lenguaje escrito, así pues, Ortiz y Jiménez (2001), realizaron un estudio, en el que analizaron en niños pre lectores españoles, la naturaleza, evolución y los conocimientos previos que tienen esos niños sobre el lenguaje escrito. Para conocer esos resultados, les realizaron la prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE) cuyos resultados fueron que el alumnado presentó mayor éxito en las tareas relacionadas con el reconocimiento de las actividades de lectura-escritura, y reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio.

Por otro lado, en un informe abordado por National Institute for Literacy (2008), se explica como la investigación ha encontrado, otro conjunto de habilidades, que también

forman parte del éxito en el aprendizaje de la lectura, en edades tempranas, estas habilidades serían:

- Que el alumnado sea capaz de señalar e identificar las partes principales de un cuento, su portada, contraportada, que indique la dirección en la que se debería leer un cuento, etc.
- Otro aspecto, sería que el alumnado tenga conciencia sobre lo impreso, es decir que pueda realizar una combinación entre el conocimiento alfabético, los conceptos del cuento, y la decodificación temprana.
- Preparación a la lectura: incluye el conocimiento alfabético, la memoria, el vocabulario, los conceptos sobre un cuento y la conciencia fonológica.
- Lenguaje oral: es la habilidad para producir y comprender el lenguaje oral, así como su vocabulario y gramática (sintaxis).
- Procesamiento visual: la habilidad para marcar o discriminar símbolos visuales. (Suárez, 2015).

Podemos señalar también que, desde hace tiempo, se han realizado diversas investigaciones, en las que se establece que la enseñanza de la lectoescritura, no es enseñar al alumnado a realizar actividades psicomotrices ni a leer palabras sueltas, sino que debería enseñarse qué es el lenguaje escrito y para qué sirve. Díaz (2003) en una de sus investigaciones establece que la enseñanza de la escritura debe dejar de entenderse como un proceso mecanográfico, y concebirla como un proceso comunicativo que está regido por unas variables sociales y cognitivas.

Otros autores como Álvarez (2004), Borzone (1999), Goodman (1992), establecen que los niños aprenden tempranamente muchas habilidades sobre el lenguaje escrito. Estos autores establecen que el niño no conoce aspectos del lenguaje escrito como resultado de una enseñanza, sino porque es miembro de una sociedad alfabetizada, por lo que han tomado conciencia de lo impreso en los diferentes contextos en los que éste se desenvuelve. Roskos y James (2002) y Díaz (2003), expresan que el conocimiento sobre la alfabetización, que se obtiene cuando se le da instrucciones al niño, es igual de importante que el que se obtiene a través del juego, siendo éste último método muy importante en la alfabetización inicial.

Otro aspecto importante a destacar, es que los niños y niñas desde edades muy pequeñas, tienen un gran interés por conocer cómo funciona y en qué se basa el lenguaje escrito, además éstos conocen el manejo de los libros, así como la diferencia de lo que es lenguaje escrito y lo que no lo es. Autores como Ferreiro (2001), Vernon (1998), González y Díaz (2004), observan estos aprendizajes en edades tempranas. Por otro lado, Marinkovich, Morán y Vergara (1998), establecen que: *“los maestros que trabajan con niños en la etapa inicial deberían tener presente que lograr producir textos escritos es generar significados, pero no sólo como un intento cognitivo, en que se ponen en juego procesos intelectuales, sino también como una resolución de problemas en contextos.”*

En conclusión, este trabajo tiene como objetivo comprobar en qué medida en el alumnado tiene adquiridos los conocimientos funcionales en relación con el lenguaje escrito y analizar si la muestra evaluada se encuentra en situación de riesgo o no riesgo.

2. Diseño metodológico.

2.1 Objetivos

- Conocer y analizar en qué medida el alumnado de cinco años de Educación Infantil, tiene adquiridos los conocimientos funcionales, en relación con el lenguaje escrito.
- Analizar si el alumnado de Educación Infantil (5 años) se encuentra en situación de riesgo o no riesgo en la adquisición de los conocimientos funcionales.
- Analizar si existen diferencias significativas en el rendimiento del alumnado en función del tipo de centro (público y concertado).

2.2 Hipótesis

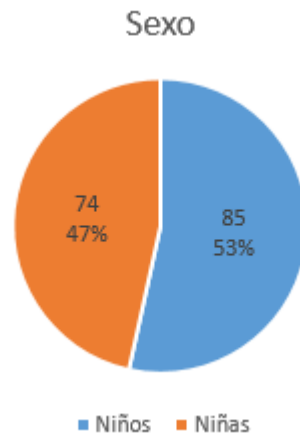
- Los niños y niñas con edades comprendidas entre los cinco y seis años, poseen conocimientos funcionales, en relación con el lenguaje escrito.
- Existen diferencias significativas en función del rendimiento en conocimientos funcionales y tipo de centro.

3. Método.

3.1 Participantes.

Para poder llevar a cabo esta investigación, contamos con una muestra total de 159 alumnos de Educación Infantil, de los cuales 85 fueron niños y 74 niñas (ver figura 1).

Figura 1: Proporción de niños y niñas que colaboraron en el estudio.



El alumnado participante pertenece al 3º curso de Educación Infantil de diferentes centros públicos (73,3%) y concertados (26,4%) de la isla de Tenerife (ver figura 2).

Figura 2: Alumnado participante, en relación con cada centro.



En esta figura, se muestra mediante la leyenda de colores, cada uno de los centros participantes en esta investigación. Se observa, el número de alumnos y alumnas que han participado, en relación con su centro.

3.2 Instrumento.

El instrumento utilizado para llevar a cabo esta investigación es la prueba IPAL (Indicadores de Progreso en el Aprendizaje de la Lectura) (Jiménez y Gutiérrez, 2016). El objetivo principal de esta prueba es el evaluar el conocimiento que tiene el alumnado de cinco años de los diferentes centros en la lectura. Contiene varias subtareas que evalúan los componentes de la lectura prescritos por la investigación científica (NRP, 2000). Dicha prueba se realiza de forma individual, y con un tiempo aproximado de veinte minutos para la realización total de la prueba. El margen de tiempo que debe esperar el evaluador para que el alumno muestre una respuesta es de tres segundos. El tiempo invertido en las tareas oscila entre 1 y 5 minutos.

Este instrumento tiene diversas subtareas, la primera titulada “ADIVINANZAS” nos permite evaluar la comprensión y el vocabulario que el niño o la niña presenta. Para ello se le muestra al alumno tres imágenes, y el examinador realiza una pregunta, que tiene como respuesta una de esas tres imágenes. El alumnado debe decir el nombre de la adivinanza y señalar el dibujo correspondiente. Cada respuesta correcta tendrá la ponderación de un punto, y el alumno dispondrá de tres segundos para formular su respuesta. La duración total de la prueba es de cinco minutos.

En segundo lugar, se presenta la subtarea: “CONCIENCIA FONOLÓGICA: AISLAR”, esta prueba nos permite evaluar, la capacidad que tiene el alumnado para segmentar los aspectos auditivos del lenguaje. La prueba consiste en decirle al alumnado una palabra, éste debe identificar el primer sonido de dicha palabra. Al igual que en la prueba anterior el alumnado dispone de tres segundos para formular cada respuesta, y un máximo de cinco minutos para la realización total de la prueba.

En tercer lugar, se observa la tarea de “CONOCIMIENTOS ACERCA DEL LENGUAJE ESCRITO”, en esta prueba se analizan los conocimientos funcionales que tiene el niño acerca del lenguaje escrito y consta de dos partes, “Libros de texto” y “Cuadernillo de imágenes”. La primera de ellas titulada *“Libros de texto”*, consiste en mostrarle al alumno examinado un libro, extraído de la biblioteca y correspondiente a su edad, ya que no hay ninguno establecido, y realizar diversas preguntas (p.e. señala una

letra mayúscula y una minúscula). Al igual que las pruebas anteriores dispondrá de 3 segundos para ofrecer cada respuesta. Una vez responda, se deberá apuntar en la plantilla de corrección si lo ha realizado correctamente marcando “SI”, o en caso de fallar marcando la casilla “NO”. La segunda parte de la prueba se titula: “*Cuadernillo de imágenes*”, en ella, se le presenta al alumno una imagen, y se hacen diversas preguntas, como por ejemplo: “señala con tu dedo cuáles de estos signos son números” o “señala con tu dedo qué cosas podemos leer en estos dibujos”, con esta parte de la prueba, se pretende conocer si el alumno consigue identificar aspectos básicos de la lengua escrita, como son diferenciar en una imagen algo escrito, o saber distinguir un número de una letra.

En cuarto lugar, y como última prueba se presenta la tarea, “FLUIDEZ EN IDENTIFICAR LETRAS ALFABÉTICAS”, esta prueba nos permite evaluar el conocimiento alfabético del alumnado, a través de dos tareas. La primera tarea titulada: “*conocimiento del nombre de las letras*”, consiste en el alumnado diga el nombre de cada una de las letras que se le presentan, durante un tiempo limitado de 60 segundos, cuando haya transcurrido ese tiempo se le pedirá al alumno examinado que paré marcando el examinador, la última letra leída con un corchete. La segunda parte de la prueba se titula: “*conocimiento del sonido de las letras*”, que consiste en que el alumnado diga el sonido correspondiente a cada una de las letras mezcladas que se le muestra. Al igual que la prueba anterior, esta tiene una duración de 60 segundos.

3.3 Procedimiento.

Para abarcar el amplio abanico de centros participantes, se contó con la colaboración de seis examinadores, que recibieron entrenamiento antes de la aplicación de las pruebas. Para llevar a cabo esta investigación, previamente se enviaron a las familias, dos circulares, la primera de ellas consistía en la explicación de la prueba que se le iba a aplicar al alumnado, así como el nombre de los examinadores y de la tutora que coordinaba dicha investigación; esta primera circular, era únicamente informativa, la segunda, consistía en una autorización, donde por un lado, los padres y madres o tutores del alumnado, deberían firmar con nombres apellidos tanto de ellos como del alumno, un consentimiento para la realización y puesta en práctica de esta investigación. Una vez recibidas las autorizaciones por parte de las familias, los seis examinadores, nos dividimos por los diferentes centros, para realizar la prueba al alumnado con edades comprendidas entre los cinco y seis años. Dicha prueba se aplicó a lo largo de tres días,

en horas establecidas por la maestra, ya que aprovechaba las sesiones de psicomotricidad, o en los rincones en los que se encontraba el alumnado para poder aplicarla, es decir el alumnado que se encontraba en zonas de juego realizaba la prueba mientras que el alumnado que se encontraba realizando actividades más específicas permanecía con la maestra en el aula. El centro ofreció la biblioteca, para realizar la puesta en práctica de la prueba, ya que es un lugar tranquilo y con diferentes zonas aisladas las unas de las otras.

Cada alumno/a contaba con un código, previamente establecido, y con una planilla donde se anotaban todos los resultados obtenidos a lo largo de la prueba, así como el tiempo empleado por cada alumno o alumna para la realización de cada prueba, para ello se disponía de un cronómetro.

Cabe destacar que en todas las pruebas se realizan ejemplos previos, para que el alumnado consiguiera entender la prueba con claridad, hasta que el alumnado no tuviera realmente claro lo que debía hacer, no se podía dar paso al comienzo a la prueba, ya que una vez que comenzaba el tiempo, no se podía dar ninguna indicación ni realizar aclaraciones ni correcciones.

4. Análisis de Datos

Para analizar el rendimiento de los alumnos en la tarea, así como el porcentaje de alumnos que se mostraron en situación de riesgo o no riesgo en los conocimientos funcionales acerca del lenguaje escrito, se llevó a cabo un análisis de frecuencias en el Programa estadístico SPSS, tanto para la tarea de CLE-textos como para la tarea CLE-imágenes. Para analizar si existían diferencias significativas en el rendimiento en la subtarea “CLE-Textos” y “CLE-Imágenes”, se llevó a cabo un análisis de pruebas no paramétricas para muestras independientes, con una variable dependiente (número de aciertos en CLE-textos y CLE-imágenes en cada caso) y como variable grupo el tipo de centro (público vs privado-concertado).

5. Resultados.

A continuación, se muestra un análisis de los datos obtenidos en las dos tareas que componen los conocimientos funcionales en la prueba IPAL, es decir, “Libro de texto” y “Cuadernillo de imágenes”.

5.1 Rendimiento del alumnado en conocimientos acerca del lenguaje escrito en las tareas “Libro de Texto” y “Cuadernillo de Imágenes”

En la tabla 1, se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas del rendimiento de los alumnos en conocimientos del lenguaje escrito en la tarea “Libro de texto”.

Subtarea de “Libro de texto”

Tabla 1: MEDIA Y DT DEL RENDIMIENTO EN CLE_TEXTO

N	Válido	159
	Perdidos	0
Media		3,25
Desviación típica.		1,22

Una vez analizados los datos relevantes a la prueba “Libro de texto”, podemos decir que, para una muestra de 159 alumnos y alumnas, se establece una media de 3,25 y una desviación típica o estándar de 1,22. Con respecto a la media, podemos decir que se establece este valor, 3,25, debido a que la mayoría del alumnado ha obtenido entre tres y cuatro aciertos. Cabe destacar que la puntuación máxima que se puede obtener es de seis aciertos.

Por otra parte, la desviación típica nos muestra cuanto se alejan el resto de alumnado de la media de las puntuaciones, ya sea obteniendo un número de aciertos superiores o inferiores a la media establecida.

En la tabla 2, se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas del rendimiento de los alumnos en conocimientos del lenguaje escrito en la tarea “Cuadernillo de Imágenes”.

Subtarea de “Cuadernillo de Imágenes”

Tabla 2: MEDIA Y DT DEL RENDIMIENTO EN CLE_IMÁGENES.

N	Válido	159
	Perdidos	0
Media		27,67
Desviación típica		5,81

Tras realizar el correspondiente vaciado de los datos en la prueba de “Cuadernillo de imágenes”, podemos decir que la media de aciertos obtenidos, para una muestra de 159 alumnas y alumnos, es de un 27,67, lo cual quiere decir que la mayoría del alumnado ha tenido un número de aciertos entre 27 y 28, cabe destacar que, el número total de aciertos posibles es de 35.

Además de la media, a partir de estos datos hemos obtenido una desviación típica de 5,819, lo que implica que el resto de alumnado se aleja 5,82 del valor de la media, ya sea obteniendo un número de aciertos superiores o inferiores a la media establecida.

5.2 Alumnado en situación de riesgo o no riesgo en los conocimientos funcionales acerca del lenguaje escrito en las tareas “Libros de texto” y “Cuadernillo de Imágenes”
Subtarea de “Libro de texto”

A partir de la información establecida en la tabla 3, podemos observar que, de una muestra de 159 alumnos y alumnas, el 56%, es decir, 89 alumnos y alumnas se encuentra en riesgo en la prueba de “Libros de textos”, quedando un 44% restante sin riesgo, lo cual supondría que 70 alumnos y alumnas no tienen riesgo en esta prueba (ver figura 3).

Tabla 3: ESTATUS DE RIESGO O NO RIESGO EN CLE_TEXTOS.

	Frecuencia	Porcentaje %
RIESGO	89	56,0
NO RIESGO	70	44,0
Total	159	100,0

Figura 3: Gráfico que muestra el porcentaje de alumnos y alumnas que se encuentran en riesgo y no riesgo en la Subtarea “Libros de texto”.



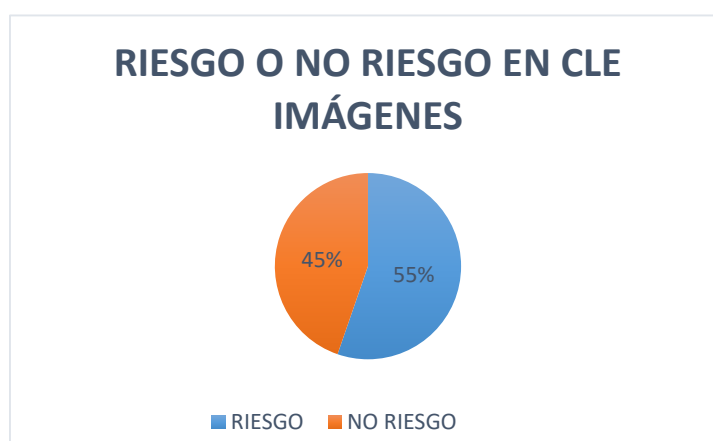
Subtarea de “Cuadernillo de imágenes”

En cuanto al estatus de riesgo (ver tabla 4) en la prueba de “Cuadernillo de imágenes” podemos decir que del total del alumnado 159, 88 (55,3%) de ellas se encuentran en riesgo en esta prueba, quedando 71(44,7%) alumnos y alumnas restantes que no se encuentran en riesgo (ver figura 4).

Tabla 4: ESTATUS DE RIESGO O NO RIESGO EN CLE-IMÁGENES

	Frecuencia	Porcentaje %
RIESGO	88	55,3
NO RIESGO	71	44,7
Total	159	100,0

Figura 4: Gráfico que muestra el porcentaje de alumnos y alumnas que se encuentra en riesgo y no riesgo en la Subtarea “Cuadernillo de Imágenes”.



5.3 Conocimientos funcionales acerca del lenguaje escrito y tipo de centro.

Subtarea de “Libro de Texto”.

Los resultados de la prueba de Mann Whitney U para muestras independientes, nos permiten afirmar que no existen diferencias en el rendimiento de los conocimientos del lenguaje escrito (Textos) en función del tipo de centro, es decir, concertado o público (ver tabla 5).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, debemos plantear los siguientes datos para comprender como hemos llegado a dicha conclusión. Para la tarea CLE textos, los datos no proporcionaron diferencias significativas entre los niños y niñas según tipo de centro en colegios públicos y concertados, **U=2253, 50 con el contraste Z= -0,82, p>.05**. Cabe mencionar, que se establece un cierto grado de aumento en el rendimiento de aquel alumnado perteneciente a centros de tipo concertado frente al alumnado de los centros públicos.

Tabla 5: DIFERENCIAS EN EL RENDIMIENTO SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EN CLETEXTOS

Tipo_centro	N	Rango	Media
Público	117	78,26	
Concertado	42	84,85	
Total	159		3,25

Subtarea de “Cuadernillo de imágenes”

Los resultados de la prueba de Mann Whitney U para muestras independientes, nos permite afirmar que no existen diferencias en el rendimiento de los conocimientos del lenguaje escrito (Imágenes) en función del centro del tipo de centro, es decir, concertado o público (ver tabla 6).

Para la tarea CLE textos, los datos no proporcionaron diferencias significativas entre los niños y niñas según tipo de centro en colegios públicos y concertados, **U=2192,50 con el contraste Z=-1,04, p>.05.**, por lo tanto, se confirma que no existen diferencias en el rendimiento en función del centro en dicha subtarea. Cabe mencionar, que se establece un cierto grado de aumento en el rendimiento de aquel alumnado perteneciente a centros de tipo público.

Tabla 6: DIFERENCIAS EN EL RENDIMIENTO SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EN CLEIMÁGENES

Tipo_centro	N	Rango	Media
Público	117	82,26	
Concertado	42	73,70	
Total	159		27,67

6. Discusión y conclusiones.

Una vez realizados los análisis correspondientes a las dos subtareas en las que se centra esta investigación, las cuales son “Libros de texto” y “Cuadernillo de imágenes”, podemos realizar la siguiente interpretación:

En cuanto a la Subtarea “Libros de textos”, podemos destacar algo llamativo, los resultados obtenidos nos han demostrado que más de la mitad del alumnado participante se encuentra en riesgo en dicha tarea, lo que implica que este alumnado no consigue responder correctamente a la mayoría de los ítems propuestos, todos ellos relacionados con la partes principales y básicas que conforman un cuento o libro. Además, la media aciertos entre el alumnado encuestado, ronda en torno a una media entre tres y cuatro aciertos.

Teniendo en cuenta lo mencionado con anterioridad, cabe destacar que no existen diferencias significativas entre centro públicos y concertados, lo que nos permite destacar que no influye el tipo de centro en el rendimiento y resultados del alumnado.

Por todo ello, es importante que los diferentes centros, realicen un análisis o reflexión sobre los métodos empleados a la hora de enseñar las herramientas más básicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que los resultados obtenidos en esta subtarea nos muestran un alto porcentaje de riesgo en el reconocimiento aspectos básicos.

Los hallazgos de este estudio no coinciden con los de Ortiz y Jiménez (2001). Podemos ver reflejada dicha diferenciación, en la tarea 1 del estudio de estos autores llamada “*Diferenciación entre números y letras*” en el cual se obtuvo un resultado de un 64% de aciertos, es decir, más de la mitad del alumnado participante realizó dicha prueba de forma correcta. En cambio, en el presente estudio en una prueba similar, podemos observar cómo un 44% del alumnado participante no presenta riesgo en dicha subtarea,

es decir menos de la mitad del alumnado evaluado realizó dicha prueba de la forma acertada. Por otro lado, si realizamos una comparación con hallazgos del estudio realizado por Downing y Cols (1978), nos encontramos en la misma situación, ya que, se obtuvo un 90% de aciertos en las tareas que demandan reconocer las actividades de la lectura y escritura, un alto porcentaje en la diferenciación entre números y letras y en el reconocimiento de las líneas del texto, todo lo contrario, a los resultados obtenidos en la presente investigación.

No obstante, para que los problemas no perduren y se agraven en el tiempo, el profesorado junto a las familias, deben ayudar a aquel alumnado que presenta dificultades en estos aspectos, a conseguir superar dicha tarea y que no perjudique a tareas futuras relacionadas nuevamente con el aprendizaje de la lengua.

Centrándonos ahora en los resultados obtenidos en la subtarea “Cuadernillo de imágenes” podemos decir, al igual que en la prueba analizada anteriormente, que más de la mitad del alumnado participante se encuentra en riesgo en dicha subtarea, de los 159 alumnos y alumnas participantes 88 se encuentran en riesgo.

Por otro lado, la media de aciertos obtenidos se encuentra entre 27 y 28, siendo el número total de aciertos 35, de lo que podemos deducir que la mayoría de alumnos y alumnas responden correctamente a más de la mitad de preguntas realizadas.

Otro aspecto a destacar, sería que no existen diferencias significativas en los resultados, en relación con el tipo de centro, pero si un cierto grado de aumento en el rendimiento de aquel alumnado perteneciente a centros de tipo público.

Al igual que en “Libros de texto” es importante corregir los errores, en el momento en el que se realizan mediante feedback correctivo, ya que estos se interiorizan y a lo largo del tiempo suponen problemas para la realización de otras tareas relacionadas la temática a trabajar.

Por otro lado, dada la situación del alumnado detectado en situación de riesgo, es importante mencionar la importancia de la prevención, así, el Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) se presenta como alternativa. La característica principal se centra en prevenir las Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura de manera temprana. Este modelo aparece a partir de la instauración de la “Ley de Educación para personas con Dificultades”, como una alternativa al criterio de discrepancia. Este Modelo de

Respuesta a la Intervención nos permite no únicamente identificar, sino además trata de ajustar preventivamente la instrucción al nivel de respuestas del alumno o alumna. La instrucción como tal, juega un importante papel en este modelo, ya que si se realiza de manera adecuada nos permitirá afirmar que no es la causante de las dificultades experimentadas ni del bajo rendimiento del alumno o alumna, y que dichas dificultades aparecen por un déficit del propio individuo. Por ello, en un primer momento, se habla de “riesgo” y no de DEA, ya que él o la estudiante se puede desplazar positiva o negativamente en la franja de riesgo, es decir, puede desaparecer la probabilidad de que presente dicho déficit de aprendizaje o que no progrese lo suficiente en su aprendizaje y se afirme dicha dificultad (Crespo, et al., 2013).

Para comprender mejor el Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI), debemos tener en cuenta el artículo *“Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias”*, en él se especifican los cuatro componentes que los forman, los cuales son : el proceso de criba (identifica al alumnado en riesgo y que necesita una instrucción más intensiva), el control del progreso (una vez se identifica al alumnado en riesgo, se evaluara de manera dinámica las respuestas que plantea el niño o niña según la instrucción que reciben), sistema multinivel (es la manera en la que se estructura el modelo en tres niveles de instrucción, los cuales dependen de los diversos estados del alumnado) y la toma de decisiones basada en datos (según las respuestas del alumnado a la instrucción recibida, nos permitirá reajustar dicha instrucción a lo que demanda el niño o la niña) (Jiménez, et al., 2011).

Respecto a la primera hipótesis planteada: *los niños y niñas con edades comprendidas entre los cinco y seis años, poseen conocimientos funcionales, en relación con el lenguaje escrito*, los resultados nos muestran que en ambas pruebas más de la mitad del alumnado se encuentra en riesgo, por lo que se debe rechazar la hipótesis nula. En relación a la segunda hipótesis planteada: *existen diferencias significativas en función del rendimiento en conocimientos funcionales y tipo de centro.*”, se destaca que en ambas tareas no existían diferencias significativas, únicamente se observa un cierto grado de aumento en el rendimiento entre unos centros y otros, por tanto, se rechaza dicha hipótesis.

Entre las soluciones a plantear, se hace necesario orientar y recomendar a los maestros y maestras, la importancia de los conocimientos funcionales en el aprendizaje

de la lectura, así como, dotar de herramientas a los docentes para enseñar y reforzar esta habilidad. Teniendo como referencia el artículo de Clay (2000), podemos decir que la investigación ha demostrado que en la enseñanza de los conocimientos funcionales se debe trabajar : la capacidad para identificar la orientación del libro; b) la comprensión de los principios que implican la disposición direccional de la impresión en la página; c) el conocimiento de que la letra impresa, no la imagen, contiene la historia: d) comprender la importancia de la terminología de la lectura, es decir saber u conocer qué es una palabra, letra, identificar el comienzo de la oración, y el principio de una página; e) la comprensión de los signos de puntuación simples. Asimismo, es importante que junto al alumnado se lea un libro de texto adaptado al nivel, pidiéndole al alumno o alumna que ayude con la lectura. Para ello, necesitamos un libro con ilustraciones, múltiples líneas de texto, elementos básicos de puntuación, etc. Al referirnos al alumnado de Educación Infantil, la maestra o maestro leerá el libro y el niño siguiendo dicha lectura, responderá a las indicaciones del maestro/a. Es muy importante destacar que el educando deberá estar familiarizado con el texto antes de leerlo con el alumnado, ya que en este proceso realizándose recomienda realizar anotaciones en una hoja de registro.

Por otro lado, se establece, que dentro el aula se deben realizar actividades sobre el aprendizaje de la alfabetización, alternando la disposición del gran grupo (i.e pequeños grupos e individuales) (Clay 2000). Así, por ejemplo, en gran grupo se recomienda que al comienzo de la jornada escolar entre todos los alumnos se escriba un mensaje como parte de una experiencia de escritura interactiva. También, compartir un libro, enfocando la actividad en señalar cada palabra, e ir moviéndose por la página de izquierda a derecha. Posteriormente, con la consolidación de los pasos anteriores, se procederá a la explicación de cómo las letras impresas se unen para representar sonidos en palabras, realizando ejercicios los cuales irán graduando su dificultad, empezando con ejercicios sencillos de preguntas cómo, por ejemplo: *¿Cuántas letras hay en tu nombre?*, *¿Cuál es la primera letra?*, etc.

Por todo ello, es conveniente realizar investigaciones enfocadas a comprobar de qué forma se están trabajando los conocimientos funcionales en las aulas, ya que, los resultados obtenidos indican que estos conocimientos no se están trabajando de la forma correcta. Por otro lado, sería conveniente investigar cuál es el mejor modo para

introducir dichos conocimientos en el aula, que actividades se pueden llevar a cabo en la misma y que métodos son más eficaces, tal como plantea Clay (2000).

7. Referencias bibliográficas

- Alegría, J., Carrillo, M., y Defior, S. (2009). ¿Parten los escolares españoles con desventaja en el aprendizaje de la lectura? *Aula de Innovación Educativa*, 16(179), 12-16.
- Bravo-Valdivieso, L., y Escobar, J. (2014). How transparent is Spanish orthography? / ¿Cuán transparente es nuestra ortografía castellana? *Estudios de Psicología*, 35(3), 442-449
- Clay, M. M. (2000). Concepts about print: What have children learned about the way we print language? Portsmouth, NH: Heinemann.
- Crespo, P., Jiménez, J.E., Rodríguez, C., y González, D. (2013). El Modelo de Respuesta a la Intervención en la Comunidad Autónoma de Canarias: Nivel 2 de intervención. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 187-203.
- DECRETO 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. (En BOC nº 163, jueves 14 de agosto de 2008).
- Díaz, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: una comunicación lingüística, social y contextual. *Rev. Pensamiento Educativo*, vol. 39, Nº 2, 59-68.
- Izquierdo, J., Ferreras, A., Lozano, M., y Rodríguez, V. (2015). Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. *Suma Psicológica*, 22 (1), 45-52.
- Jiménez, J.E, Luft Baker, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, C. y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4(2), 56-64.
- Jiménez, J.E., y Gutiérrez, N. (2016). IPAE: Indicadores de progreso de aprendizaje en lectura. Universidad de La Laguna.
- Jiménez, J., 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.

- Moreno, M., y Ávila, A. Sistema de Educación Abierto y a Distancia Departamento de Pedagogía.
- Núñez, M., y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18, 72-92
- Ortiz, M. R. y Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 24, 215-231.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. (22ªed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=leer>.
- Rodríguez, N. (2011). Definición de la lectura. Elementos. La importancia de la lectura. Recuperado de:
<http://laimportanciadelprocesolector.blogspot.com/2011/12/definicion-de-lecturaelementos.html>
- Suárez, N. (2015). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza de la lectura. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna. España.