

La contribución de los conocimientos de los alumnos a los procesos de aprendizaje

Liliana Tolchinsky

Universitat de Barcelona

Paulina Ribera

Universitat de Valencia

El aprendizaje de la lengua escrita, como cualquier otro aprendizaje, es un resultado conjunto del aprendiz y del entorno. Aunque sería más apropiado hablar de los entornos, en plural, ya que este aprendizaje se nutre de múltiples entornos: la familia, la comunidad cercana, la escuela, el aula. La misma multiplicidad impera en los conocimientos y habilidades del aprendiz. El presente trabajo forma parte de un proyecto que estudia la contribución del aula y de los conocimientos del aprendiz al aprendizaje de la lengua escrita (SEJ2006-05292) pero aquí nos centraremos en la contribución de aprendiz. Nos hemos propuesto, en primer lugar detectar el conocimiento inicial de los niños en lectura y escritura y en un conjunto de ámbitos considerados clave para su aprendizaje y, en segundo lugar comprobar el desempeño de esos mismos niños al finalizar el primer grado de primaria. Aunque la construcción de conocimientos sobre la lengua escrita es muy precoz, en nuestro medio el último año de educación infantil y el primero de educación primaria se consideran clave para este aprendizaje. Por lo tanto, evaluamos esos conocimientos al comenzar el último año de educación infantil (evaluación *inicial*) y al final de primer curso de primaria (evaluación *final*). En tercer lugar nos propusimos explicar progresos o retrocesos en el aprendizaje de la lengua escrita. Para ello, comprobamos la incidencia del conocimiento inicial y de las prácticas docentes en los logros de aprendizaje pero también las interacciones y las estrategias que los niños ponen en juego en el aula. Observamos a un grupo reducido de alumnos en actividades de aula caracterizadas por diferentes perfiles de prácticas docentes durante el último año de educación infantil y el primero de educación primaria.

Ámbitos involucrados en el aprendizaje de la lengua escrita

El aprendizaje de la lengua escrita implica obligatoriamente aprender un sistema de notación que permite producir e interpretar expresiones lingüísticas así como aprender la lengua que se escribe (Ravid y Tolchinsky, 2002). Los conocimientos relacionados con el sistema de notación han sido los más investigados y los que con más frecuencia se han postulado como predictores del éxito en el aprendizaje. Entre ellos, el *conocimiento del nombre de las letras* se considera íntimamente relacionado con los progresos iniciales en el aprendizaje de la lectura y serviría para descubrir las relaciones letra / sonido y utilizar esta correspondencia para la decodificación de palabras (Cardoso- Martins, 2001). La correlación entre conocimiento de las letras y conciencia fonológica - otra de las habilidades que más frecuentemente se aduce como relacionada con el aprendizaje de la lectura y la escritura - es tan constante que algunos autores sostienen que es imposible separar estas dos habilidades. Existe la convicción creciente que, más que una condición, la conciencia fonológica es una consecuencia o un co-determinante junto con el conocimiento de las letras del

aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético (Castles y Coltheart, 2003). Ahora bien, “Cuanto más palabras reconocemos, más fácil nos resulta leer” (Stanovich, 2000). Las diferencias en el conocimiento de vocabulario podrían explicar diferencias importantes en la decodificación y en la comprensión lectora ya que el léxico que poseemos facilita la identificación de palabras y así incide directamente en la posibilidad de interpretar el significado de los textos. Pero, el dominio de los aspectos notacionales y metalingüísticos no alcanzan para explicar las diferencias individuales en el aprendizaje de la lectura (Joshi y Aaron, 2000). Suponemos que los niños que poseen información sobre materiales impresos e identifican convenciones gráficas estarán mejor preparados para el aprendizaje de la lengua escrita que aquellos que no poseen esta información. Finalmente, hemos incorporado el conocimiento de la escritura como elemento explicativo de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua escrita. La evolución de la escritura infantil tiene un valor predictivo mayor que otras medidas y no parece ser el resultado de otras habilidades (como conciencia fonológica) sino una habilidad específica que tal vez incida en otras habilidades (Vernon y Ferreiro, 1999).

La selección de los materiales y tareas incluidos en las evaluaciones se realizó atendiendo a estos y otros numerosos antecedentes. Analizando la manera como los niños resuelven las distintas tareas en ámbitos relacionados con el aprendizaje de la lengua escrita obtendremos un cuadro del conocimiento al comenzar el tercer año de la educación infantil que podremos confrontar con el que se obtiene al finalizar el primer grado. La confrontación nos permitirá descubrir patrones de progreso o retroceso que intentaremos explicar por medio de observaciones más individualizadas en actividades de aula.

Método

Participaron en este estudio 214 niños y niñas, una sub-muestra del proyecto total. En éste 813 participante realizaron la evaluación inicial al comienzo del tercer curso de EI (octubre 2006). A partir de los resultados obtenidos en esa evaluación seleccionamos entre 3 y 4 niños que hubieran obtenido el nivel más alto y más bajo de cada una de las aulas participantes. Los niveles de rendimiento se establecieron relativos a la clase y no a la muestra total. Los niños seleccionados fueron observados en el contexto de actividades de aula durante los dos cursos (EI y EP) y realizaron la evaluación final al finalizar primer grado. Asistían a 27 clases de centros escolares de Andalucía, Asturias, Cantabria, León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Euskadi y Madrid. Las aulas pertenecían en su mayoría a escuelas públicas y en menor medida a centros privados y concertados. Los tres perfiles de práctica docente que habíamos detectado en una fase anterior del proyecto (González Riaño, Buisán y Sánchez, 2009) estaban representados en estas aulas. La tabla 1 presenta la distribución de niños según las distintas variables que configuran la muestra (comunidad, edad media de los niños, y nivel inicial de los niños).

Tabla 1. Distribución de la sub-muestra por nivel inicial y edad en el último curso de educación infantil

Ámbito geográfico	Nivel inicial		Edad		Total Participantes
	Bajo	Alto	Media	SD	
Almería	12	10	5,32	,477	22
Asturias	2	4	5,67	,516	6
Cantabria	8	7	5,27	,458	15
León	12	15	5,58	,504	27
Cataluña	22	24	5,43	,501	46
Com. Valenciana	18	17	5,33	,478	36
País Vasco	14	14	5,54	,508	28
Madrid	17	17	5,59	,500	34
Total	105	108			214

Dado que no hay una diferencia significativa en la distribución por comunidad según nivel inicial de los niños ($\chi^2(7, N=214) = 1322, p = .988$) consideraremos toda la muestra conjunta.

Tareas y materiales

En la evaluación inicial recogimos información sobre la manera como los niños verbalizan sus ideas respecto de (1) *la Función de la lectura*; su conocimiento de (2) *la denominación* y (3) *el sonido de las letras* de su nombre y de otro nombre, la habilidad que manifiestan para (4) *Segmentar silábica* y (4) *subsilábicamente* palabras elegidas por él de entre los personajes y motivos suscitados por unos cuentos; su conocimiento léxico en una tarea de (5) *Definición de palabras*; su familiaridad con las (6) *Convenciones textuales* y con el metalenguaje asociado a las actividades de lectura y (7) su grado de *Familiaridad con textos de uso social* como un ticket de compra y un diario. Para el desempeño en lectura y escritura, solicitamos a los niños -además de escribir su propio nombre- *Reconocer palabras* y *Descubrir un error ortográfico* y *Escribir palabras* de distinto número de sílabas y una frase. En la evaluación final incluimos algunas tareas adicionales de ámbitos relacionadas (por ejemplo, producir sinónimos y antónimos) y para evaluar el desempeño, se agregó una tarea de *Comprensión de oraciones escritas*.

Resultados

La mayoría de los niños (61%) en educación infantil opina que la lectura sirve para aprender a leer, solamente un (4%) en educación infantil ve en la lectura un instrumento de recreación y comunicación. Para obtener un cuadro descriptivo general, presentamos los resultados de las tareas de la evaluación inicial en los ámbitos relacionados y en la valoración del desempeño.

Tabla 2. Resultados de la evaluación inicial (n= 214)

Ámbitos evaluados	Media	DS	Rango	% nota máxima
Denominación de las letras (Max: 2)	1,34	,85	0 - 2	59,3
Sonido de la letras (Max: 2)	,47	,79	0 - 2	18,7
Segmentación silábica (Max: 4)	2,39	1,55	0 - 4	36
Segmentación subsilábica (Max: 4)	,26	,88	0 - 4	3,7
Definición de palabras (Max: 8)	3,95	1,85	0 - 7,78	0,5
Convenciones textuales -título (Max: 2)	,80	,67	0 - 2	14
Textos de uso social – diario (Max: 8)	4,29	1,85	0 - 8	4,2
Textos de uso social – ticket (Max: 8)	2,94	1,92	0 - 7	0
Desempeño en lectura y escritura				
Reconocimiento de palabras (Max: 4)	2,96	1,24	1-4	54,7
Reconocimiento del error (Max: 4)	1,99	1,31	1 - 4	28
Escritura de palabras (Max: 5)	2,73	1,34	1-5	0,9
Escritura de frases (Max: 5)	1,99	1,31	1-5	0,5

Más de la mitad de los niños denomina correctamente las letras pero tiene dificultades para atribuirles su sonido, un porcentaje importante segmenta en sílabas pero no pueden hacerlo en fonemas. Un porcentaje muy reducido domina convenciones textuales elementales o demuestra familiaridad con textos de uso social. Sin embargo más de la mitad de los niños reconoce palabras, escritas y error ortográfico aunque no llega al 10% el porcentaje de niños que escribe alfabéticamente palabra y frases. A partir de estos resultados escogimos un subgrupo de niños para su seguimiento en el aula. Exploramos su progreso y comprobamos la incidencia del nivel inicial en los logros de la evaluación final. En la tabla siguiente presentamos un cuadro general de estos logros.

Como se trata de notas distintas en diferentes tareas -y para hacer más accesible los resultados hicimos un análisis de conglomerados para ver cómo se agrupaban las respuestas de los niños en tres grupos que equivaldrían a rendimiento alto, rendimiento medio y rendimiento bajo en lectura y en escritura.

Tabla 3. Resultados de la evaluación final en lectura y escritura (n= 214)

Escritura	Niveles		
	Alto	Medio	Bajo
Palabras con diferente número de sílabas (Max: 5)	4,67	4,35	3,13
Escritura de palabras (Max: 5)	4,24	4,00	3,00
Escritura de frases (Max: 5)	4,24	4,00	3,00
Escritura fonográfica correcta de diferentes estructuras silábicas en palabras (Max: 12)	11,31	8,70	2,38
Correcta ortografía de las palabras con diferentes estructuras silábicas (Max: 10)	7,45	4,52	0,91
Lectura			
Reconocimiento del error (Max: 4)	4	3	2
Comprensión de oraciones (Max: 8)	7,46	7,08	0,60
Separación de palabras en la frase (Max: 10)	8,99	3,97	2,98
Reconocimiento de palabras (Max: 4)	4	4	3

En lectura, los niños de rendimiento alto identifican todas las palabras, reconocen y justifican el error, comprenden prácticamente todas las oraciones. Tienen aún que resolver la separación de palabras en la oración. Los niños de nivel medio no tienen problemas para reconocer palabras o descubrir el error pero no pueden justificarlo – tienen, un poco más de dificultades para comprender oraciones. Aunque no parece ser una diferencia muy grande, es significativa. Tienen dificultades para separar en palabras. La diferencia entre los niños de bajo rendimiento y los de rendimiento medio es muy marcada. No reconocen las palabras ni el error, no comprenden casi ninguna oración y sus dificultades de segmentación con enormes. En el grupo de rendimiento alto quedaron los niños que escriben palabras y frases alfabéticamente y muchas ortográficamente. Casi todas las sílabas correctas desde un punto de vista fonográfico y la mayoría también ortográficas. Los niños de rendimiento alto están muy cerca de una escritura ortográfica. Los niños de rendimiento medio, están cerca de la escritura alfabética pero no ortográfica. En el grupo de bajo rendimiento no han llegado al nivel alfabético. Algunos todavía producen escrituras indiferenciadas. Frente a estos resultados cobra relevancia explorar la incidencia del nivel inicial en ellos, y sobre todas las variables – prácticas docentes, ámbito geográfico, condición lingüística de la comunidad-. Por razones de espacio, diremos que el nivel inicial de los alumnos resultó significativamente asociado a los logros en lectura y escritura no así el resto de las variables del estudio.

Seguimiento individualizado

Para identificar las características diferenciales de las interacciones y las estrategias que los niños ponen en juego en el aula hemos observado con quién (maestra, pares, observador) y cómo (para dar información, para extraer información, para hacer conjuntamente, para socializar) interactúan los niños diana en el contexto de tareas de lectura y escritura. Nos centraremos en 11 participantes de la Comunidad Valenciana de dos aulas diferentes. A partir de los resultados de la evaluación inicial 5 niños (3 niñas y 2 niños) quedaron en el nivel alto y 6 niños (4 niños y 2 niñas) en el nivel bajo. Ninguno de los que estaban en el nivel alto retrocedió en nivel de escritura, pero todos retrocedieron en lectura – dos al nivel medio, y tres al nivel más bajo. De los niños que comenzaron con nivel bajo sólo 1 progresó a nivel medio en lectura y a nivel alto en escritura, 4 progresaron en escritura pero no en lectura y una niña no progresó ni en lectura ni en escritura. No hubo ningún niño que hubiera progresado solamente en lectura.

Nos referiremos a dos niños: Loreta, una niña que no progresa (nivel bajo en ambas evaluaciones) ha estado en un aula de perfil multidimensional en EI y de perfil instruccional en primero. Mauricio, el único niño que habiendo sido evaluado como bajo en evaluación inicial, progresa en lectura y escritura ha estado en un aula de perfil situacional en EI y en primero *Loreta* falta mucho a clase y por motivos no justificables. Fue así en Infantil y también en primero de Primaria. Muy habladora con sus compañeros en momentos inadecuados y con gran iniciativa social intenta imponerse a sus compañeros para defenderse. Puede trabajar atenta pero con frecuencia está distraída. Cuando interactúa es para pedir información como se aprecia en el extracto siguiente.

La maestra está diciendo palabras que deben localizar en un texto.

–L: (distraída, pregunta) *quina?*

–Niño: *aquesta* ‘esta’

–L: (rodea enseguida la palabra)

En el aula de primero mantiene las mismas formas de interacción. Cuando interactúan la maestra y Loreta, la actividad es sobre todo de la profesora, quien se adapta al nivel de la niña intentando que resuelva sus dificultades. Loreta siempre va siempre “por detrás” de la maestra. No se observa iniciativas en ella para encontrar las soluciones.

Pedro, en el aula de Infantil no suele resolver las actividades con éxito (no recuerda, se retrasa en el trabajo, interviene cuando no corresponde). Como Loreta, es siempre la maestra quien conduce la interacción.

Pedro va a la mesa de M para revisar:

–M: *Ay! No, no. Ho sent molt. Ho repeteixes.*

–P (vuelve y muestra lo hecho)

–M: (lee) *Ja sé anar amb dos rodes... ja, ja, de Jaume.*

–P (vuelve y muestra lo hecho)

–M: *Açò és la J? Esborra i fes-ne una ben feta.*

–P (vuelve y muestra lo hecho)

–M: *Ara la jota és així? El garfio va davant? Ay, Mauricio... hui...*

–P (vuelve y muestra lo hecho)

–M: *Ara te falta la “a”.*

En el aula de primero persisten algunas de las características del curso anterior pero con menos frecuencia y llama la atención un aumento en su capacidad para darse cuenta de los errores propios, en la escritura y en la lectura, y de corregirlos por sí mismo. Lo mismo ocurre respecto de los errores de otros compañeros. Aumenta su iniciativa para dar información a la maestra y a los compañeros como queda ejemplificado en el siguiente extracto:

–Andrea (en la pizarra): <vigots> (<v> mal trazada)

–P (levanta la mano): Que açò és una “u”! ha de fer aixina! (gesto de <v>).

Loreta y Pedro parten de una coincidencia inicial pero siguen una evolución distinta. Tres aspectos que se dan en Pedro pero no en Loreta han emergido de las observaciones: un cambio en el control de la atención, un aumento de las interacciones para dar información y en las iniciativas de interacción con la maestra.

Para reflexionar

Encontramos diferencias marcadas en el conocimiento de los niños al comenzar Educación infantil y este conocimiento inicial influye de manera significativa en el desempeño posterior. Los niños progresan más fácilmente en escritura que en lectura. Pero, tenemos que tener en cuenta que la evaluación de la escritura se centraba en el dominio de los aspectos ortográficos y la evaluación en lectura comprendía aspectos de comprensión lectora. Pensamos que para que el progreso en ambos aspectos sean comparables tenemos que abarcar en la evaluación de la escritura aspectos de producción textual y no sólo lo ortográfico.

En la muestra total no encontramos una influencia significativa de los perfiles de práctica docente en el desempeño en lectura y escritura al finalizar el primer curso de primaria y sí un efecto significativo del nivel inicial. Sin embargo, el seguimiento individualizado ha posibilitado descubrir ciertos procesos relacionados con el control del propio aprendizaje que parecen facilitarse en las aulas con perfil de práctica situacional. En algunos niños, como Pedro, este proceso redundaba en mejores rendimientos en lectura y escritura. En estos momentos estamos tratando de descubrir en qué otros aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua escrita, y tal vez no incluidos en la evaluación final, puedan verse afectados por un aumento en el control del propio aprendizaje.

Referencias

- Cardoso-Martins, C. (2001). The reading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese: Implications for a theory of reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 5, 289-317.
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? . *Cognition* , 91, 77-111.
- González Ria o, X., Buis n , C. y Sánchez, S. (2009) Las prácticas docentes para ense ar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*
- Joshi, M., & Aaron, P.G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.
- Ravid, D. & Tolchinsky, L.(2002). Developing Linguistic Literacy: A Comprehensive Model. *Journal of Child Language* , 29(2) 417-447.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Nueva York-Londres: The Guilford Press.
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69, 395-415.