



Iniciación al conocimiento del lenguaje escrito en el alumnado de educación infantil

Línea temática 15

M^a ROCIO PASCUAL LACAL

rociopascual@uma.es

DOLORES MADRID VIVAR

lmadrid@uma.es

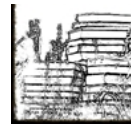
LIGIA ISABEL ESTRADA-VIDAL

ligia@ugr.es

Resumen

El objetivo de estudio es conocer el nivel de conocimiento sobre el lenguaje escrito que presenta el alumnado de educación infantil en relación a diversos aspectos funcionales, formales y convencionales del mismo. Participaron 775 niños y niñas de Educación Infantil (5 años), a los que se aplicó la Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE), conformado por 12 factores. Los resultados realizados con el análisis descriptivo y correlacional muestran un adecuado nivel en el alumnado, así como una relación directa entre los diversos factores (con alguna excepción en el reconocimiento de la frase y sus características). Por ello, se recomienda a los docentes que su alumnado realice actividades relacionadas con las variables abordadas en el estudio para el desarrollo del aprendizaje a la iniciación del conocimiento del lenguaje escrito.

Palabras clave: aprendizaje lector, educación infantil, lenguaje escrito, funcionalidad del lenguaje, alumnado.



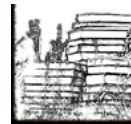
1. Bases teóricas y estado de la cuestión

La lengua es convencional y se adquiere o aprende a hablarla desde los primeros años de vida. Mientras la lengua oral se alcanza por simple exposición, la lengua escrita requiere de clases, programas, profesores (Alegria, 2006). Esta función la realiza fundamentalmente la escuela que, junto con la familia, son los dos contextos más importantes de relación en los primeros años de vida del niño.

El lenguaje refleja, sin duda, la necesidad y aspiración humana de realización. Es determinante en el desarrollo integral del individuo y contribuye a su socialización. Por medio del lenguaje adquirimos conocimientos cotidianamente durante toda la vida; así como un pueblo por medio del lenguaje adquiere su cultura. En consecuencia, el grado de dominio de la lengua como herramienta o instrumento de comunicación y expresión, da la pauta del desarrollo integral del hombre, por tanto, su práctica sistematizada y su uso constante y libre es la base para la educación del niño. A través de la lengua el alumnado no sólo construye sus ideas, sino también los conocimientos acumulados a lo largo de toda su vida (Barbosa, 1986).

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere de la activación de habilidades cognitivas diferentes de las que son necesarias para hablar. Si aprender a leer fuera un aprendizaje natural para nadie que sepa hablar sería difícil leer. El proceso de apropiación mental del lenguaje escrito, en los niños que ingresan al primer curso de Educación Primaria tiene mayor o menor éxito según sea el desarrollo cognitivo alcanzado por ellos en los años de Educación Infantil (Bravo, 2003).

El lenguaje escrito permite al individuo organizar su pensamiento. Su forma de percibir y comprender la realidad está poderosamente influenciada por este aprendizaje. Sin la escritura la conciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno, no puede producir otras creaciones intensas y hermosas. En este sentido, la oralidad debe y está destinado a producir la escritura (Ong, 1997).



De igual manera, gran parte de nuestra manera de pensar y de aquello en lo que pensamos se basa en las conclusiones y asociaciones generadas a partir de lo que leemos (Wolf, 2008).

La lectura no es sólo una herramienta para adquirir conocimiento, es la más poderosa herramienta para desarrollar y dotar al pensamiento de estrategias de las que no dispone sin ella (Logan, 2004).

Por otra parte, es importante fomentar las potencialidades de los niños y las niñas desde el inicio de la escolaridad ya que es una edad donde tienen mayores posibilidades de aprender. Según la Asociación Internacional de Lectura, entre el nacimiento y los 8 años, es el periodo más importante para el desarrollo de la alfabetización (Bravslasky, 2005).

Los mecanismos de lectura tienen que ser adquiridos lo antes posible. Un argumento contundente es el efecto “San Mateo” propuesto por Stanowich (1986). Las diferencias individuales a comienzo del aprendizaje de la lectura no se atenúan, sino que tienden a acentuarse con la escolaridad. Los recursos de orden superior; necesario para leer textos de cierta complejidad, se desarrollan leyendo, por lo que la enseñanza de la lengua debe llevar al niño al nivel de lector autónomo lo antes posible (Alegría, 2006).

2. Diseño de la investigación

2.1. Objetivo e hipótesis

El objetivo de estudio es conocer el nivel de conocimiento que presenta el alumnado de educación infantil a final de etapa (que se encuentra dentro del rango normalizado), sobre el lenguaje escrito y cada uno de los factores que se proponen en la prueba estandarizada de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE) (*imagen1*). Así mismo, aunque no es parte del objetivo de estudio, pero que complementa la información proporcionada por el análisis descriptivo, se pretende corroborar que existe una relación directa entre los diversos componentes que se recogen en la prueba estandarizada de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE), tal como recogen sus autores (Ortiz y Jiménez, 1993).



Como hipótesis de trabajo se plantea que existe correlación directa entre los diversos factores en el aprendizaje lector, de manera que al realizar tareas propias de una de las variables en el conocimiento sobre aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito, se favorece el desarrollo del aprendizaje en las demás variables.

2.2. Tipo de investigación

Se siguió el diseño cuasiexperimental posttest, en el cual, se recogió la información en los últimos días del curso lectivo, de modo que se aplicó la prueba individualizada CLE después de haber implementado el profesorado su metodología para la iniciación del aprendizaje del lenguaje escrito a lo largo de toda la etapa de educación infantil.

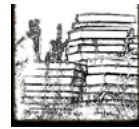
2.3. Sujetos participantes

Se utilizó la técnica de muestreo incidental para seleccionar los 775 participantes de último curso de educación infantil, siendo el 50.1% alumnos y el 49.9% alumnas. La media de edad es 69.3 meses (3.786 DT =; .136 EET), siendo la edad mínima 59 meses y 76 meses la máxima.

Así mismo, la validez criterio utilizada para establecer la validez predictiva del CLE, ha sido la puntuación obtenida en la subprueba de comprensión lectora T.A.L.E. (Cervera y Toro, 1980). A través del “Pearson Corr” del paquete estadístico SPSSX (1986) se ha obtenido un valor de $r = .42$ ($p < .001$) para la correlación entre el CLE y la subprueba comprensión de la lectura del Test de análisis de lectura (T.A.L.E.) considerando un índice de validez satisfactorio a medida que se acerca a .50 como es el caso que nos ocupa además de un nivel de significación muy alto, $p < .001$, lo que indica que el nivel de error es muy bajo.

2.4. Variables estudiadas

Las variables de estudio corresponden con cada uno de los 12 factores que conforman la prueba CLE (*imagen1*).

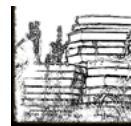


El primero de ellos es “diferenciación entre números y letras”, donde se evalúa el conocimiento del alumnado que le permite diferenciar los números de las letras y viceversa (F1). El segundo es “reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura”, donde se mide la capacidad para reconocer al sujeto que lee y escribe (F2). El tercero es “reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito”, que evalúa si el alumnado reconoce entre otros grafismos la escritura tipo script como lenguaje escrito realizado a máquina (F3). El cuarto es “localización de la última letra y palabra de la frase”, que valora la habilidad para localizar la última letra y palabra de una frase (F4).



Imagen 1. Variables en la Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (Ortiz y Jiménez, 1993).

El quinto factor, o variable, es “reconocimiento de la función del recuerdo”, que se centra en la habilidad del participante para considerar el lenguaje escrito como un instrumento para recordar cosas (F5). El sexto es



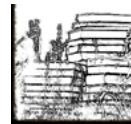
“reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura”, que valora si el alumno sabe qué cosas se puede leer (F6). El séptimo es “localización de la primera letra y palabra de una frase”, que mide la habilidad para localizar en una frase la primera palabra y la primera letra (F7). El octavo se denomina “localización de la primera y la última línea de un texto”, en la que el alumnado debe ser capaz de localizar la primera y la última línea de un texto (F8).

El noveno factor es “reconocimiento de la palabra”, que evalúa si el alumnado sabe qué es una palabra y si la distingue de los números y las letras (F9). El décimo es “reconocimiento de la escritura cursiva”, que hace alusión a si el alumnado diferencia la escritura manuscrita o cursiva de la escritura scripts y de otros grafismos como garabatos o números (F10). El penúltimo es “reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio”, que mide la capacidad de relacionar la lectura con la diversión, y por tanto, si sabe que lo puede pasar diversión leyendo (F11). Y el último es “reconocimiento de la frase y sus características”, en el que el alumno muestra si sabe lo que es una frase (F12).

2.5. Instrumentos y análisis utilizados

Se ha utilizado la prueba estandarizada de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (Ortiz y Jiménez, 1993; .85 alfa de Cronbach, por lo que su fiabilidad es adecuada), el cual permite determinar el conocimiento que tienen los niños sobre los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito. Consta de 45 ítems divididos en 12 factores, ya descritos en el apartado anterior, y que evalúan: 1) si el niño puede reconocer la clase de actividades que se relacionan con la lectura y escritura; 2) si el niño conoce la utilidad de saber leer y escribir; y 3) si tiene asimilados una serie de conceptos básicos referentes al lenguaje escrito.

La aplicación del instrumento puede hacerse de forma individual o en pequeño grupo (en nuestro caso, se optó por la administración en pequeños grupos). Para ello, se realizan tareas con el alumnado donde se ponga de



manifiesto si diferencia las imágenes de la escritura, si sabe que la lectura se puede llevar a cabo por diferentes motivos y que se refiere a interpretar el texto cuyo proceso permite conocer lo que dice un cuento, por ejemplo. Del mismo modo, a si conoce que las palabras están formadas por letras y que pueden ser de diferentes longitudes, o si sabe que la lectura y escritura son actividades con las que se puede divertir.

La duración de la prueba es de alrededor de los 20 minutos y está especialmente indicada para los niños de 2º ciclo de Educación Infantil.

3. Resultados obtenidos

Se presentan las puntuaciones obtenidas por el alumnado, tanto en percentiles como directas, acompañados de gráficos para comprender visualmente que aunque hay un cierto nivel en el alumnado, también hay que considerar que en algunas variables hay una mayor variabilidad respecto de otras. Es decir, no parecen seguir una distribución normal, en la cual el profesorado debería atender a dicha diversidad en su alumnado.

A continuación, se exponen las correlaciones entre las diversas variables, como justificación de la realización de tareas en las que se incluyan todas las actividades que se recogen en la prueba CLE, puesto que en general todas ellas muestran una relación positiva.

3.1. Nivel de conocimiento del lenguaje escrito en el alumnado de educación infantil

El alumnado parece presentar un alto conocimiento sobre el lenguaje escrito, en concreto, relacionados con los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito, cuyo percentil es 80.31 (la media de la puntuación directa total es 340.99, con una DT = 62.64), habiendo una amplia diversidad de niveles (*imagen2*), habiendo sido la puntuación mínima obtenida por el alumnado de 62 y la máxima de 434 (*tabla1*).

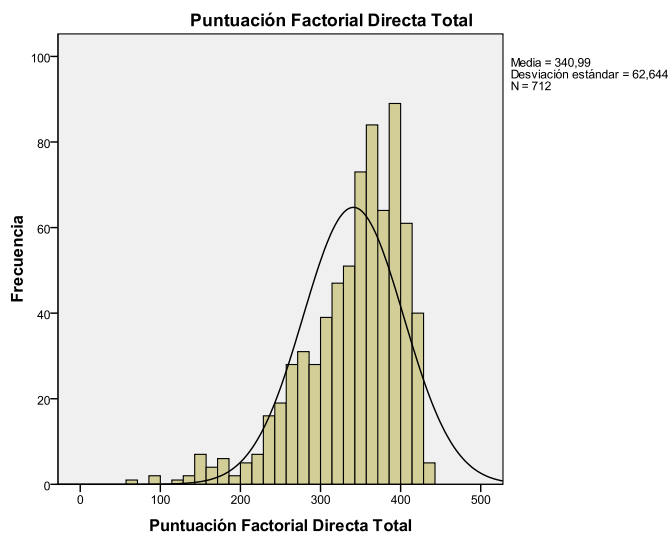
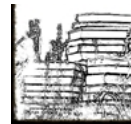
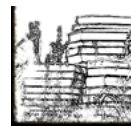


Imagen 2. PF total del CLE.

Se destaca en el alumnado participante, una serie de conocimientos, que por orden descendente en la puntuación percentil, se describen a continuación. En primer lugar, el alumnado lo que mejor sabe hacer es diferenciar entre números y letras (89.32), así como reconocer la palabra (85.96). De la misma manera, es capaz de reconocer la escritura script como lenguaje escrito, así como reconocer una frase y sus características (78.52).

También se destaca en el alumnado de localizar diversos elementos. Así, es capaz de localizar la primera y la última línea de un texto (76.29), la primera letra o palabra de una frase (76.01), y la última letra o palabra de una frase (75.24). De la misma manera, es capaz de reconocer, en concreto, la función de recuerdo (72.29), la escritura cursiva (68.65), la lectura como instrumento de diversión y ocio (67.69), y el lenguaje escrito como objeto de lectura (61.17).

Sin embargo, presenta gran dificultad en reconocer el sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (26.65).

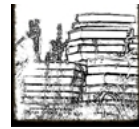


Competencia lectora en el CLE	PD min- Max ⁽¹⁾	PD Max- min ⁽²⁾	Media ± DT =	Percentil
Diferenciación entre números y letras (F1)	0 - 60	0 - 60	57.44 ± 9.81	89.32
Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (F2)	0 - 90	0 - 90	67.92 ± 15.68	26.65
Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito (F3)	0 - 30	0 - 30	23.73 ± 8.83	78.52
Localización de la última letra y palabra de la frase (F4)	0 - 30	0 - 30	21.08 ± 9.80	75.24
Reconocimiento de la función de recuerdo (F5)	0 - 50	0 - 50	38.55± 11.20	72.29
Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura (F6)	0 - 40	0 - 40	23.31 ± 6.15	61.17
Localización de la primera letra y palabra de la frase (F7)	0 - 40	0 - 40	28.28 ± 12.27	76.01
Localización de la primera y última línea de un texto (F8)	0 - 20	0 - 20	16.46 ± 6.64	76.29
Reconocimiento de la palabra (F9)	0 - 20	0 - 20	16.27 ± 4.39	85.96
Reconocimiento de la escritura cursiva (F10)	0 - 20	0 - 20	13.42 ± 8.20	68.65
Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio (F11)	0 - 20	0 - 20	16.73 ± 4.61	67.69
Reconocimiento de la frase y sus características (F12)	0 - 30	0 - 27	17.54± 7.83	78.52
Puntuación total	0 - 450	62 - 434	340.99 ± 62.644	80.31

⁽¹⁾ Puntuación directa mínima y máxima posible en la prueba. ⁽²⁾ Puntuación directa mínima y máxima puntuada por el alumnado.

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas por el alumnado con la prueba CLE.

En otro sentido, es relevante observar que hay una alta discrepancia en las puntuaciones obtenidas por el alumnado, que se pueden visualizar en los gráficos que a continuación se exponen. No obstante, dicha información se complementa con la media de los resultados obtenidos en las puntuaciones directas.



En primer lugar, el alumnado ha obtenido una media de 57.44 (DT = 9.81) en diferenciación entre números y letras (F1), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 60 (*imagen3*). En el caso del reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (F2), ha sido 67.92 (DT = 15.68), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 90 (*imagen4*).

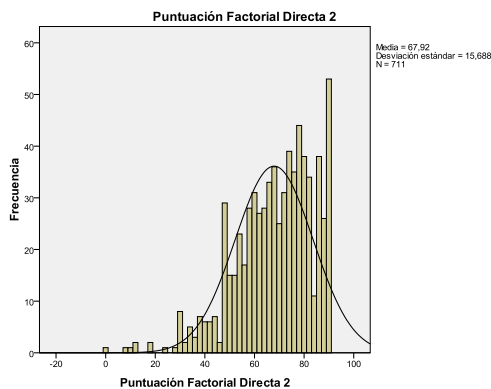
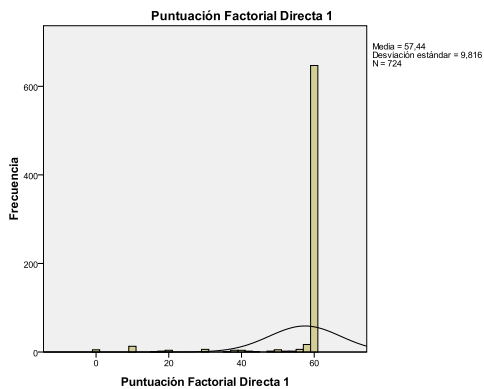


Imagen 3. PF Directa 1.

Imagen 4. PF Directa 2.

La media en puntuación media obtenida en reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito (F3) es 23.73 (DT = 8.83), siendo la puntuación mínima 0 y la máxima 30 (*imagen5*). En localización de la última letra y palabra de la frase (F4) han obtenido 21.08 (DT = 9.80), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 30 (*imagen6*).

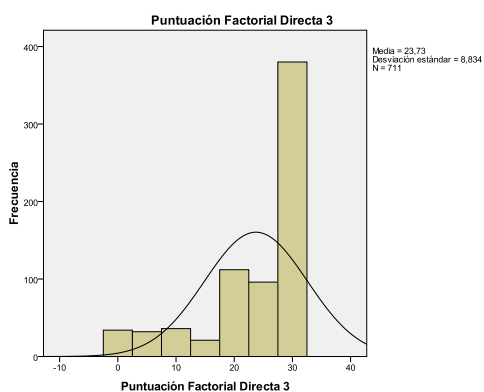
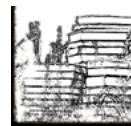


Imagen 5. PF Directa 3.

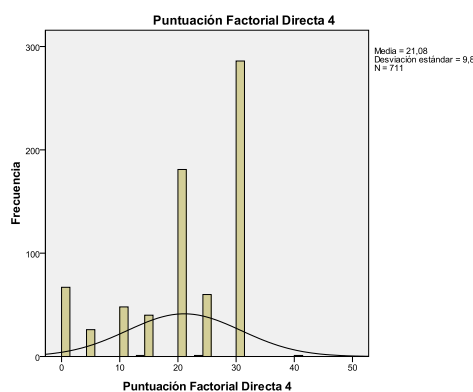


Imagen 6. PF Directa 4.

En reconocimiento de la función de recuerdo (F5), la puntuación media es 8.55 (DT = 11.20), siendo la puntuación mínima 0 y la máxima 50 (*imagen7*). En reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura (F6) la media es 23.31 (DT = 6.15), con una puntuación mínima de 0 y máxima de 40 (*imagen8*).

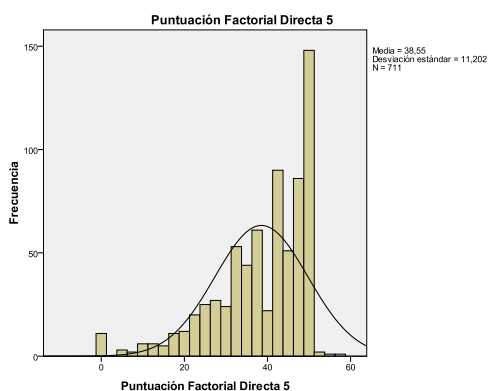


Imagen 7. PF Directa 5

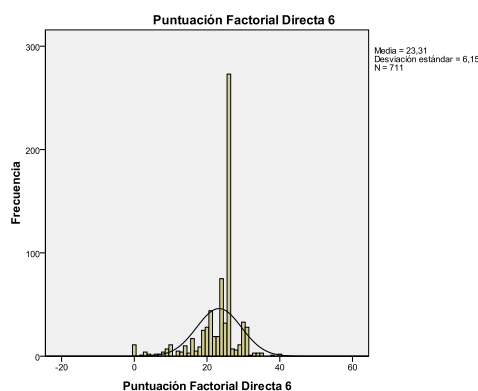


Imagen 8. PF Directa 6.

En localización de la primera letra y palabra de la frase (F7), la puntuación media es 28.28 (DT = 12.27), con una puntuación mínima de 0 y máxima de 40 (*imagen9*). En localización de la primera y última línea de un texto (F8) la media es 16.46 (DT = 6.64), con un valor mínimo de 0 y máximo de 20 (*imagen10*).

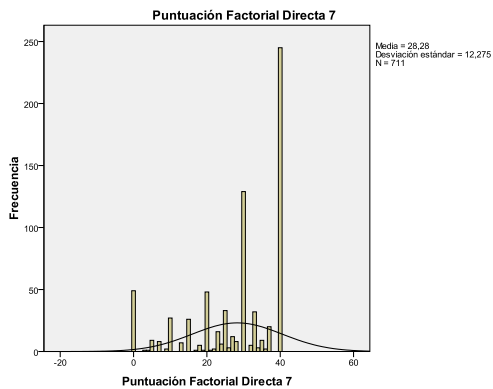
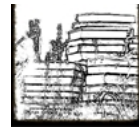


Imagen 9. PF Directa 7.

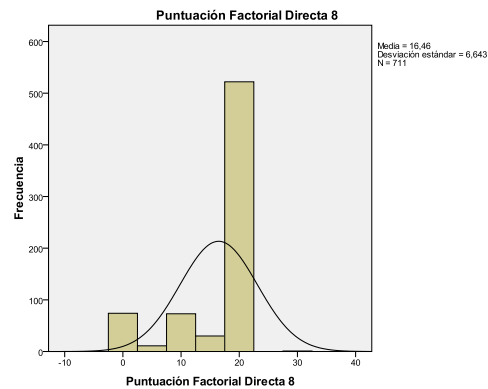


Imagen 10. PF Directa 8.

En reconocimiento de la palabra (F9), la puntuación media obtenida es 6.27 (DT = 4.39), con un mínimo de 0 y máxima de 20 (*imagen11*). En el caso del reconocimiento de la escritura cursiva (F10), la media es 13.42 (DT = 8.20), con un valor mínimo de 0 y máximo de 20 (*imagen12*).

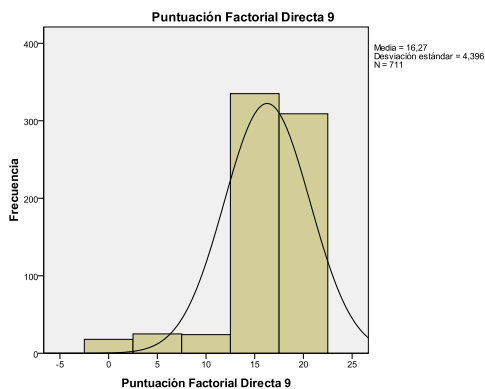


Imagen 11. PF Directa 9

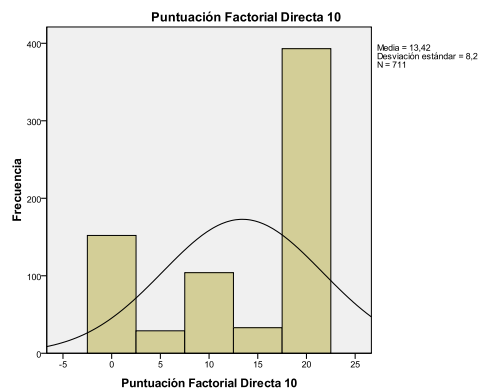


Imagen 12. PF Directa 10.

En reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio (F11), la puntuación media es 16.73 (DT = 4.61), con una puntuación mínima obtenida por el alumnado de 0 y máxima de 20 (*imagen13*). Finalmente, la puntuación media en reconocimiento de la frase y sus características (F12) es 17.54 (DT = 7.83), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 27 (*imagen14*).

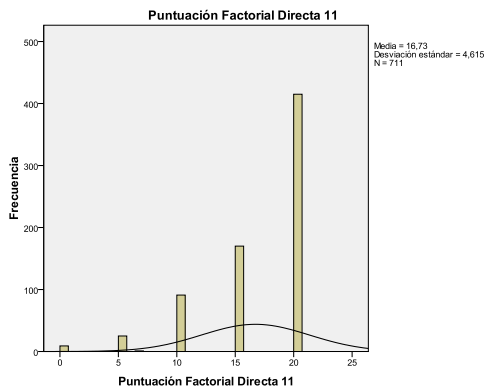
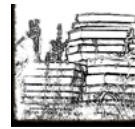


Imagen 13. PF Directa 11.

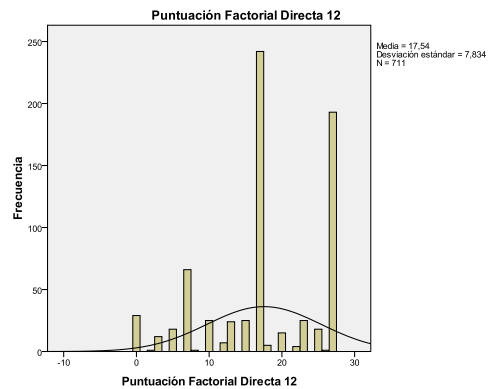
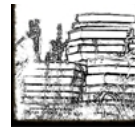


Imagen 14. PF Directa 12.

3.2. Estudio correlacional interno de la escala CLE

Se han alcanzado coeficientes de correlación estadísticamente significativos a niveles $p < .01$ y $p < .001$, con signo positivo, al correlacionar cada factor con el resto por binomios (*imagen15*). La única excepción ha sido en el caso de reconocimiento de la frase y sus características (F12) con diferenciación entre números y letras (F1), con reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (F2) y con reconocimiento de la función de recuerdo (F5), en los cuales, las correlaciones no han sido significativas.

Las relaciones más fuertes entre los distintos factores, se establecen entre reconocimiento de la función de recuerdo (F5) y reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (F2) ($r = .435$; $p = .000$). A ellas le siguen el reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (F2) con reconocimiento de la lengua como instrumento de diversión (F11) ($r = .430$; $p = .000$). Seguidamente se encuentra el reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito (F3) con el reconocimiento de la escritura cursiva (F10) ($r = .380$; $p = .000$). Disminuyendo ligeramente la fuerza de la relación, se encuentra la localización de la última letra y la palabra de la frase (F4) con el reconocimiento de las palabras (F9) ($r = .339$; $p = .000$). Finalmente se tiene el reconocimiento de la función de recuerdo (F5) con el reconocimiento de la lengua como instrumento de diversión (F11) ($r = .335$; $p = .000$).



En contraposición, las relaciones más débiles se observan entre reconocimiento de la frase y sus características (F12) con otras cuatro variables. En concreto, con reconocimiento de la lengua como instrumento de diversión (F11) ($r=.081$; $p=.031$). Más bajas aún, con reconocimiento de la función de recuerdo (F5) ($r=.058$; $p=.121$). Disminuyendo más la relación, con reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (F2) ($r= .051$; $p=.177$). Y finalmente, la más baja se da con diferencia entre números y letras (F1) ($r= .045$; $p= .228$).

En el caso del tipo de cada uno de los doce es decir, que a mayo diversos factores.

Correlaciones

	Puntuación Factual Directa 1	Puntuación Factual Directa 2	Puntuación Factual Directa 3	Puntuación Factual Directa 4	Puntuación Factual Directa 5	Puntuación Factual Directa 6	Puntuación Factual Directa 7	Puntuación Factual Directa 8	Puntuación Factual Directa 9	Puntuación Factual Directa 10	Puntuación Factual Directa 11	Puntuación Factual Directa 12	Puntuación Factual Directa Total
Correlación de Pearson	1	,227**	,246**	,188**	,217**	,138**	,170**	,124**	,210**	,233**	,161**	,045**	,346**
Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,228	,000
N	724	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	724
Correlación de Pearson		1	,255**	,317**	,435**	,239**	,255**	,209**	,167**	,298**	,430**	,051**	,639**
Sig. (bilateral)			,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,177	,000
N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
Correlación de Pearson			1	,178**	,162**	,186**	,182**	,232**	,216**	,360**	,137**	,088**	,369**
Sig. (bilateral)				,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,018	,000
N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
Correlación de Pearson				1	,284**	,259**	,533**	,285**	,339**	,314**	,341**	,167**	,622**
Sig. (bilateral)					,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
Correlación de Pearson					1	,256**	,264**	,251**	,234**	,231**	,335**	,068	,584**
Sig. (bilateral)						,000	,000	,000	,000	,000	,000	,121	,000
N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
Correlación de Pearson						1	,202**	,169**	,145**	,177**	,164**	,103**	,321**
Sig. (bilateral)							,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000
N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
Correlación de Pearson							1	,250**	,253**	,230**	,244**	,117**	,516**
Sig. (bilateral)								,000	,000	,000	,000	,002	,000
N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
Correlación de Pearson								1	,254**	,271**	,211**	,109**	,400**
Sig. (bilateral)									,000	,000	,000	,004	,000
N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
Correlación de Pearson									1	,249**	,171**	,094**	,402**
Sig. (bilateral)										,000	,000	,012	,000
N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
Correlación de Pearson										1	,174**	,120**	,511**
Sig. (bilateral)											,000	,001	,000
N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
Correlación de Pearson											1	,081**	,226**
Sig. (bilateral)												,031	,000
N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
Correlación de Pearson												1	,461**
Sig. (bilateral)													,031
N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
Correlación de Pearson													1
Sig. (bilateral)													
N	724	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711

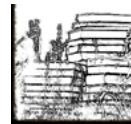


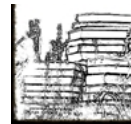
Imagen 15. Matriz de correlaciones de Pearson de los factores de la escala CLE.

En concreto, las relaciones más altas se dan en la puntuación total con el reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura (F2) ($r=639$; $p=.000$), seguida de localización de la última letra y palabra de la frase (F4) ($r=622$; $p=.000$). Con un menor coeficiente, se encuentra la relación de la puntuación total con el reconocimiento de la función de recuerdo (F5) ($r=584$; $p=.000$), así como de la escritura cursiva (F10) ($r=511$; $p=.000$). En contraposición, se dan relaciones débiles entre la puntuación total y el reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura (F6) ($r=321$; $p=.000$), así como con el reconocimiento de la frase y sus características (F12) ($r=226$; $p=.000$).

De cualquier forma, los coeficientes de correlación logrados denotan que el dominio de los factores que conforman el conocimiento del lenguaje escrito del alumnado objeto de estudio mantiene una relación directamente proporcional. Es decir, a mayor competencia en cada factor mayor competencia en resto de los mismos y también a menor competencia en cada factor menor competencia en dichos factores relacionados con el conocimiento del lenguaje escrito.

4. Discusión de resultados y conclusiones

El conocimiento que el alumnado tiene relativo al lenguaje escrito, evaluado a través de la prueba CLE, obtiene una puntuación media adecuada a su edad. Su nivel competencial más alto lo logra en la diferenciación entre número y letras y el reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. Menos adecuado, aunque en unos niveles aceptables, son la localización de letras y palabras en una frase, el reconocimiento de la función de recuerdo, el reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura, el reconocimiento de palabras, el reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio, así como el reconocimiento de las frases y sus características.



En este sentido, atendiendo al análisis discriminativo (Método Rao) utilizado en el análisis de validez del test para averiguar el correlato entre las puntuaciones de los escolares en Educación Infantil, el uso de las reglas de conversión grafema-fonema tanto en palabras como en pseudopalabras y el nivel de comprensión lectora al finalizar el alumnado el 1º nivel de Educación Primaria; el alumnado que obtienen puntuaciones altas en el CLE tienen una alta probabilidad de alcanzar altas puntuaciones en comprensión lectora. Por el contrario, los niños que puntúan bajo en el CLE tienen altas probabilidades de obtener baja comprensión lectora al finalizar el segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria. Una vez analizado los resultados, podemos afirmar que, dada las puntuaciones alcanzadas en esta prueba, el alumnado evaluado tiene muchas posibilidades de obtener una buena comprensión lectora, así como éxito en el sistema educativo.

Los resultados de las investigaciones muestran la existencia de una estrecha relación entre lo que los niños conocen acerca del lenguaje escrito y sus mejoras en lectura y escritura (Evans, Taylor y Blum, 1979; Francis, 1987; Johns, 1972, 1980; Mickish, 1974). También se ha demostrado que las puntuaciones de los niños pequeños en pruebas de conocimiento sobre el lenguaje escrito (Concepts about print test, Clay 1989; written language awareness test, Blum, Evans y Taylor, 1980; tests of linguistic awareness, Ayers, Dowing y Schaefer, 1977) correlacionan con medidas de habilidad lectora (Day, Day, Spicola y Griffin, 1981; Evanechko, Olilla, Dowing y Braun, 1979; Evans, Taylor y Blum, 1979; Johns, 1980). De la misma manera, Mickish (1974) demuestra que la conciencia de los niños del significado de los términos letra, palabra y frase correlaciona con su habilidad lectora. Estudiando aspectos más concretos del proceso lector Morris (1983) encuentra que los niños que han desarrollado el concepto de palabra revelan un mayor conocimiento de la correspondencia fonema-grafema que los niños que no han desarrollado este concepto. Por otro lado, Lomax y Mc Gee (1987) en su modelo de lectura de cinco componentes señalan que el desarrollo de los conceptos acerca del lenguaje escrito influye en la habilidad para discriminar



letras y palabras y en el conocimiento de la correspondencia fonema-grafema que a su vez influye en la habilidad para leer palabras.

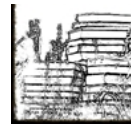
Desde esta perspectiva, consideramos que es necesario plantear estrategias metodológicas constructivas de aprendizaje lector las cuales facilitarán la adquisición de la competencia lectora en el alumnado.

Se hace especialmente necesaria la utilización social adulta del lenguaje escrito. Para ello es importante favorecer situaciones en las que el menor pueda experimentar por sí mismo la funcionalidad del lenguaje escrito, por ejemplo, leer una nota que las familias mandan al profesorado, o leer los ingredientes que necesitamos para hacer su postre favorito, leer las instrucciones de un juego, construir las normas de clase, o hacer una invitación a los amigos de la clase vecina.

No se puede pensar que los niños estén motivados a leer y a escribir si no viven experiencias de leer y escribir. Hay que leer y escribir para ellos, para que ellos también quieran hacerlo. El niño aprenderá a través de la imitación y la participación en actividades propias del adulto.

Si el niño aprende de la interacción, en situaciones de enseñanza-aprendizaje es interesante distribuir a los niños en pequeños grupos, para que practiquen el intercambio de información y de elaboración de escritos y lecturas en común.

Se necesitan prácticas docentes que impulsen el aprendizaje desde la funcionalidad y el sentido práctico del mismo. Para ello el docente debe impulsar tanto estrategias individuales como grupales, que conduzcan a una adecuada descodificación y comprensión del lenguaje escrito al tiempo que el alumnado disfrute con los textos. Se utilice un recurso motivador natural como es la experiencia del alumno, por las imágenes cualesquiera de sus modalidades-, y por los textos significativos apropiados a la edad del menor. La motivación del alumno durante el proceso incluso cuando el objeto de



aprendizaje es el conocimiento grafo-fonético mediante la incorporación de recursos sensoriales, vivenciales, significativos.

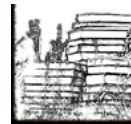
Una vez que el alumnado encuentra esa funcionalidad, su desarrollo viene proseguido de múltiples acciones, espontáneas y dirigidas, que posibilitan dicha adquisición. No hay que olvidar que la utilidad del aprendizaje radica en su uso con sentido (Ferrero y Teberosky, 1979; Nemirovsky, 2009), y en su beneficio para la comunicación personal y social. El interés por la lectura les viene impulsado por la curiosidad y el interés innato de entender lo que ocurre a su alrededor, buscando respuestas a sus necesidades. Son los educadores y las familias quienes deben fomentar situaciones que ayuden al menor a encontrar sentido a dicho aprendizaje.

Nos gustaría concluir con una frase de Alegría et al. que define muy acertadamente la finalidad de este aprendizaje:

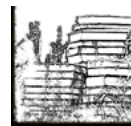
Un programa de enseñanza de la lectura debe llevar al niño al punto donde pueda dedicar todos los recursos intelectuales a comprender el sentido del texto que está leyendo. Toda la escolaridad está destinada a que los alumnos lleguen a leer de manera inteligente. La armonía a la que aspiramos podría ser entendida con una metáfora musical: una técnica irreprochable al servicio de la musicalidad. Esta última es lo único que importa, pero es inalcanzable sin la primera. (Alegría et al. 2005, p. 13).

Referencias bibliográficas

- Alegría, J. Carrillo, M. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340, 6-15.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111. Recuperado de: <https://logopediacuena.files.wordpress.com/2013/12/alegrc3ada.pdf>
- Ayers, J. D.; Downing, J. & Schaefer, B. (1977). *Test of linguistic awareness in reading readiness*. British Columbia, Canadá: Universidad de Victoria.



- Barbosa, A. (1985). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México D.F., México: Pax-Méxucim.
- Blum, I.H., Evans, M. & Taylor, N.E. (1980). *BET: Written Language Awareness Test*. Washington D.C., EE. UU: Catholic University.
- Braslavsky, B.P. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, L. (2003). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Cervera, M. y Toro, J. (1980). *TALE. Test de Análisis de Lecto-Escritura*. Madrid, España: TEA.
- Clay, M. M. (1989). Concepts about print in English and other languages. *The Reading Teacher*, 42(4), 268-276.
- Day, K. C; Day, H. D; Spicola, A. R. & Griffin, M. (1981). The development of ortho-graphic linguistic awareness in kindergarten children and the relationship of this awareness to later Reading achievement. *Reading Psychology*, 2, 76-97.
- Evanechko, P.; Olilla, J. D.; Dowing, J. & Braun, C. (1979). Investigation of the reading readiness domain. *Reserch in the teaching of English*, 7, 61-78.
- Evans, M.; Taylor; N. y Blum, I. (1979). Children's Written Language Awareness and Its relation to Reading Acquisition. *Journal of Literacy Research*, 11(1), 7-19.
- Ferrero, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Francis, H. (1987). Cognitive implications of learning to read. *Interchange*, 18, 97-108.
- Johns, J. (1972). Children's concepts of Reading and their Reading achievements. *Journal of Reading Behavior*, 4, 56-57.
- Johns, J. (1980). First grader's concepts about print. *Reading Research Quarterly*, 15, 529-549.
- Logan, R.K. (2004). *The Alphabet Effect: A Media Ecology Understanding of*



- the Making of Western Civilization*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Mickish, V. (1974). Children's Perceptions of written word boundaries. *Journal of Reading Behavior*, 6, 19-22.
- Nemirovsky, M. (2009) (coord). Experiencias escolares con la lectura y la escritura. Barcelona: Graó.
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, R. y Jiménez, J.E. (1993). *CLE: Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito*. Madrid, España: TEA.
- Stanovich, K.E. (1986). Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity. In J. Torgesen & B. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 87-131). New York, EE.UU.: Academic Press.
- Wolf, M. (2008). *Como aprendemos a leer*. Barcelona, España: Ediciones B.